

Jank, Werner

## "Veränderte Kindheit" - unveränderte Didaktik?

*Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter: Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e.V. (1994) 3/4, S. 12-38*



Quellenangabe/ Reference:

Jank, Werner: "Veränderte Kindheit" - unveränderte Didaktik? - In: Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter: Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e.V. (1994) 3/4, S. 12-38 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183398 - DOI: 10.25656/01:18339

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183398>

<https://doi.org/10.25656/01:18339>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Ganzheitliches, soziales und handlungsorientiertes Lernen in Schule und Seminar**

Herausgegeben im Auftrag des Vorstandes des BAK  
von Volker Huwendiek

## **Inhalt**

*Volker Huwendiek*

Ganzheitliches, soziales und handlungsorientiertes Lernen in Schule und Seminar .....	4
--	---

## **Unterricht: Anregungen, Beispiele, Materialien**

*Werner Jank*

„Veränderte Kindheit“ – unveränderte Didaktik? .....	12
--	----

*Dietrich Steinbach*

Zum fächerverbindenden Unterricht: Vom Abenteuer des Denkens in Zusammenhängen .....	39
---	----

*Dieter Koller*

Vernetztes Denken – Denken in Wirkungsnetzen Bericht über ein fächerverbindendes Thema am Gymnasium .....	42
--	----

*Wulf Datow*

Texte zum Thema „Wald und Baum“ .....	49
---------------------------------------	----

*Peter Kliemann*

Schweigend lernen – Eine methodische Anregung .....	67
---	----

*Eva Frech/Edgar Traub*

Fächerübergreifender Projektunterricht in der Jahrgangsstufe 12 des Wirtschafts- gymnasiums (F/BWL) zum Thema: Surendttement/Überschuldung – Ein Vergleich von Lebenssituationen in Frankreich und Deutschland .....	72
--	----

*Manfred Keller*

Möglichkeiten und Grenzen der Unterrichtsorganisation für das Fach Wirtschaft unter dem Primat des handlungsorientierten Lernens .....	83
---	----

## **Aufgaben, Themen und Konzepte für die Seminararbeit**

*Heinz Hahn*

Unterrichten und Erziehen in einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft – Strategien für die Arbeit der Studienseminare .....	90
---	----

*Ulrich Müller*

Rezepte oder Theorien? Überlegungen zum Verhältnis der Fachdidaktiken zu den allgemeinen Fächern in der gymnasialen Lehrerbildung .....	112
--	-----

*Ingeborg Hummel*

Offene Seminararbeit oder „Können Referendarinnen und Referendare ihre Berufsausbildung selbst organisieren?“ – Ein Erfahrungsbericht .....	134
--	-----

*Rainer Manertz*

Seminarthema: Motivation im Unterricht ...	142
--	-----

*Gudrun Ehnert*

Das Seminarkonzept als Chance für ein neues Verständnis von Schule?	154
---	-----

*Wulf Datow/Rainer Drös*

Bericht über das Projekt „Umwelterziehung“ am Seminar für Schulpädagogik (Gymnasien) Heidelberg	163
--	-----

**Aus dem Bundesvorstand und den Landesverbänden***BAK-Landesgruppe Hamburg*

Stellungnahme des BAK zu geplanten Veränderungen in der Lehrerbildung in Hamburg	169
---	-----

*Volker Huwendiek*

Wichtige Informationen und Beschlüsse von der Delegiertenversammlung 1994 in Ludwigsfelde – Bitte um Mitarbeit –	171
---	-----

Namen und Anschriften des Erweiterten Vorstandes des BAK	174
--	-----

## „Veränderte Kindheit“ – unveränderte Didaktik?

### 1. „Veränderte Kindheit“ – Beobachtungen im Schulalltag

Musikunterricht am Gymnasium, 5. Klasse.

Stundenbeginn. Die üblichen Rituale. Alle Materialien sollen weggepackt und die Tische leer sein. Nun präsentiere ich den Vorschlag für eine Klanggeschichte auf der Grundlage eines Gedichts, das ich gleich vorlesen will. Während ich noch diesen Satz spreche und zum Buch mit dem Gedicht greife, zieht direkt vor mir Johannes das Federmäppchen aus seinem Ranz. Gleich wird er sich einige Stifte bereitlegen und dann sehr konzentriert zu zeichnen beginnen – konzentriert auf die Zeichnung, nicht auf mich. Meine Aufforderung, Stifte und Mäppchen wieder wegzupacken, führt zu einem kurzen Wortwechsel, weil er zurückfragt: „Warum?“. Ich ahne zwar schon, daß er nachher, wenn er nichts mit seinen Händen machen darf, ebenso vernehmbar wie atonal vor sich hinsummen wird, ohne daß ihm selbst dies bewußt wäre; aber die anderen Schüler und ich hatten ja schon ein halbes Jahr lang Zeit, uns daran zu gewöhnen. Nun will ich also das Gedicht vorlesen – aber Anja, die alles besonders gewissenhaft machen will, zeigt auf: „Worauf sollen wir denn besonders achten?“ Ich wiederhole meine zuvor schon gegebene Erläuterung, zunächst nur zuzuhören und anschließend zu erzählen, worum es im Gedicht geht. Währenddessen beginnt Simon mit seinem Stuhl zu kippen und Martin zieht ihn von hinten am Pullover. Ich will zwar kommentarlos darüber hinwegsehen, muß aber dann doch intervenieren, weil Simon sich lautstark beschwert und die üblichen Reibereien zwischen den beiden wieder einmal zu eskalieren drohen. Gleichzeitig tauchen Joane und Juliane zu ihrem regelmäßigen Zwiegespräch unter, und auch sonst läßt die Aufmerksamkeit spürbar nach. Deshalb erneuere ich meinen Hinweis auf die Absicht, eine Klanggeschichte zu einem Gedicht zu entwickeln, und will endlich vorlesen – da melden sich zwei Schüler. Der eine fragt, ob er sich Notizen zum Gedicht machen soll und der andere, worum es in dem Gedicht denn gehe. – Zwei oder drei Minuten sind vergangen, nichts ist passiert, außer Vorkommnissen, die Lehrerinnen und Lehrer zumeist als Unterrichtsstörungen wahrnehmen, die Luft ist raus, meine gute Laune ist dahin, und ich ärgere mich, daß die Schüler meine Bemühungen um interessanten Musikunterricht einfach ignorieren. Ein inhaltlicher Ertrag ist bisher nicht erkennbar und der Anfang der Arbeit an der Klanggeschichte denkbar mißlungen.

Diese Szene ist so banal, daß man fast gar nicht darüber reden oder schreiben möchte; sie gehört zum täglichen Schulbetrieb, und eigentlich geht man davon aus, daß jede Lehrerin und jeder Lehrer mit ein wenig Berufserfahrung routiniert mit solchen Szenen umzugehen weiß. Aber diese Szene blieb in meinem Unterricht in dieser Klasse kein Einzelfall, sondern wiederholte sich mit verschiedenen Variationen in unregelmäßigen Abständen. Ähnliches habe ich nicht nur in dieser 5. Klasse, sondern auch in manchen anderen 5. und 6. Klassen und auch in höheren Klassen erlebt – allerdings darf man davon ausgehen, daß bei zunehmendem Alter der Schüler solchen Szenen eher taktisches Kalkül zugrundeliegt als die Hibbeligkeit der Zehn- und Elfjährigen.

Mittlerweile weiß ich, daß solche Szenen in der Grundschule, aber auch auf der Sekundarstufe I selbst bei routinierten Lehrerinnen und Lehrern häufig vorkommen und ich sie keineswegs primär meinem persönlichen pädagogischen Versagen zuschreiben muß. Denn viele LehrerInnen aller Schularten und -stufen berichten in Gesprächen, daß sie das Unterrichten heute im Vergleich zur Zeit vor zehn oder zwanzig Jahren als schwieriger und kräftezehrender empfinden. Empirische Untersuchungen deuten darauf hin, daß zu den Ursachen dafür

nicht zuletzt veränderte Schüler-Verhaltensweisen und veränderte Verkehrsformen zwischen Lehrern und Schülern zählen. In den letzten rund vier Jahren ist eine große Zahl von Publikationen erschienen, die solches unter Stichworten wie „Veränderte Kindheit und Jugend“, „Wandel der Kindheit und Jugend“ u. ä. beschreiben und analysieren sowie z.T. auch Konsequenzen formulieren (auf einen kleinen Teil dieser Aufsätze wird im Literaturverzeichnis verwiesen).

Von einer dieser Publikationen gehe ich im folgenden aus, um die Problemlage zu beschreiben: Die Studie „Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben“ von Maria Fölling-Albers wurde 1992 veröffentlicht (vgl. auch Fölling-Albers 1989). Untersucht wurden nicht die Kinder und ihre Verhaltensweisen, sondern die Lehrer-Wahrnehmung der Kinder. Vor allem zwei Fragen hatten im Zentrum gestanden:

- Wie nehmen die LehrerInnen die Kinder heute im Vergleich zu ihrer Erinnerung an Kinder früher wahr? (Die LehrerInnen waren mindestens zehn Jahre im Schuldienst gewesen - z. T. über 30 Jahre.)
- Welche Auswirkungen hat die veränderte Kindheit auf die pädagogische Arbeit in der Grundschule?

Die Ergebnisse der Studie lassen sich zu vier Punkten zusammenfassen (Fölling-Albers 1992, v.a. S. 20-48), zu denen wohl die meisten LehrerInnen auch auf der Sekundarstufe I und zum Teil noch auf der Sekundarstufe II unschwer Szenen aus dem eigenen Unterricht als Beispiele anführen könnten. Viele der im folgenden beschriebenen Verhaltensweisen habe ich vor allem in den Klassen 5-7 selber erlebt (vgl. die eingangs beschriebene Szene). Ich gehe davon aus, daß die mit Hilfe der Studie von Fölling-Albers beschriebenen Veränderungen des Verhaltens von Kindern in der Grundschule sich auf die Sekundarstufe I, in modifizierter Form vielleicht sogar z.T. auf die Sekundarstufe II übertragen lassen (vgl. auch Kern-Felgner 1994).

1. Grundschulkinder werden von ihren LehrerInnen heute als erheblich *konzentrationschwächer*, als *weniger ausdauernd* und als *unruhiger* erlebt als früher. Im Unterricht drückt sich dies vor allem durch hohe Ablenkungsbereitschaft, Nicht-zuhören-Können und Nicht-still-sitzen-Können aus.

*Ablenkungsbereitschaft:* „Selbst kleinste Veränderungen bei der Arbeitssituation würden zum Anlaß genommen, die angefangene Tätigkeit zu unterbrechen. Zahlreiche Lehrer hoben hervor, daß es vielen Kindern sehr schwer fiel, sich auf nur eine Sache einzulassen... Nur noch ein Teil der Kinder sei in der Lage, auch bei spannenden Geschichten sich ausschließlich auf das Zuhören zu beschränken. Die meisten malten oder spielten dazu. Auch sei das Interesse an Vorlesetexten gesunken; sehr viele Kinder hätten mitten im Text kein Interesse mehr daran, die Geschichte zu Ende zu hören“ (Fölling-Albers 1992, S. 23).

*Nicht-zuhören-Können:* „Allgemeine Anweisungen an alle Schüler würden die einzelnen für sich nicht als verbindlich ansehen, vielmehr erwarteten sie immer wieder ein individuelles, persönliches Angesprochenwerden. Deshalb dauere es jeweils sehr lange, bis eine Phase gemeinsamen konzentrierten Arbeitens möglich sei“ (ebd.).

*Nicht-still-sitzen-Können:* Mit dem Stuhl-wackeln, an irgendwelchen Dingen Zupfen und Fummeln, mit Gegenständen spielen, die oft dann lautstark herunterfallen (Stifte u.ä.), Schwätzen u. ä. (Fölling-Albers 1992, S. 23 f.).

Es sind nicht alle Kinder unkonzentrierter geworden, sondern die Zahl unkonzentrierter Kinder hat zugenommen, während es gleichzeitig nach wie vor sehr konzentrationsfähige, ausdauernde Kinder gibt. Ein Aspekt, der es so schwer macht, im Unterricht sinnvoll auf solche unkonzentrierten, unruhigen Kinder zu reagieren, ist die Tatsache, daß sie oft gar

nicht absichtlich störende Unterrichtsunterbrechungen herbeiführen, ja oft auch gar nicht bemerken, daß ihr Verhalten den Unterrichtsfluß hemmt oder stört – eher im Gegenteil: Oft glauben diese Schüler ganz fest daran, daß sie im Sinn des Lehrers handeln, wenn sie sich z. B. so melden wie in der Szene vorhin Anja.

Das hat unmittelbare Folgen für den Unterricht: Konzentrierte, ruhige und ausdauernde Arbeitsatmosphäre zu erzeugen, bedarf heute mehr als früher besonderer Sicherungsmaßnahmen im Unterricht. Diese Maßnahmen unterbrechen aber selber häufig den Fluß des Unterrichtsprozesses und können deshalb zu zusätzlichen Unruhe- und Ablenkungsfaktoren werden, obwohl sie eigentlich mehr Konzentration und Ruhe bewirken sollen.

2. Die befragten LehrerInnen empfanden bei ihren SchülerInnen eine höhere *Leistungsorientierung* im Vergleich zu früher. In der Grundschule drückt sich dies im Wunsch nach Zensuren aus oder darin, daß auf die Anmerkung der Lehrerin zu einer Übungsarbeit: „Das hast du aber fein gemacht!“ der Schüler fragt: „Was wäre das für eine Note?“. Im Hintergrund steht nach Auffassung der befragten LehrerInnen der Wunsch sehr vieler Eltern, daß ihre Kinder nach der Grundschule das Gymnasium besuchen sollen und dafür entsprechende Empfehlungen oder Notenschnitte erforderlich sind. Die Leistungsorientierung erweist sich also bei näherem Hinsehen nicht als Orientierung an mit Inhalt gefüllten Leistungen, sondern als Orientierung an der Zensurengebung und an guten Noten.

Hier zeichnen sich Konfliktfelder ab: Während in Pädagogik und Didaktik in den letzten Jahren verstärkt der Verzicht auf Noten oder Ziffernbewertungen für einen möglichst langen Zeitraum ab der Einschulung diskutiert und gefordert und dies in einigen Bundesländern ja auch durchgeführt wird, klagen die Kinder, sekundierte von ihren Eltern, schon im frühesten Schulalter Ziffernnoten ein. Zu diesem Konfliktfeld gehört ein Trend, der sich in den letzten Jahren vermutlich deutlich verstärkt hat: Viele Eltern haben eine Art Schulaufsichts-Funktion übernommen. Sie vergleichen die Leistungen und Zensuren der Kinder innerhalb einer Klasse akribisch, und sie vergleichen die Leistungsstandards verschiedener Klassen. Sie verstärken auf diese Weise den Druck auf die LehrerInnen, ihr Handeln jederzeit pädagogisch begründen zu können – sicherlich einer der wichtigen Stressfaktoren des Berufs.

3. Schulkinder werden in ihrem Sozialverhalten einerseits als *stärker ichbezogen* und im allgemeinen als *weniger rücksichtsvoll* als früher wahrgenommen, andererseits aber oft auch als *hilfsbereiter* (vgl. auch Fischer 1989). Das drückt sich aus im Ignorieren der Interessen und Ansprüche der anderen Kinder in der Klasse und in einer deutlichen Zunahme verbaler und z. T. körperlicher Aggression. Diesen Verhaltensweisen recht unvermittelt gegenüber steht – zum Teil sogar bei denselben SchülerInnen – solidarisches Verhalten und die Übernahme sozialer Mit-Verantwortung für Schwächere in der Klasse gegenüber den Stärkeren oder gegenüber dem Lehrer.

Diese ichbezogenen SchülerInnen werden beschrieben als „Prinzessinnen oder Prinzen“ oder als „kleine Kaiser“: „Damit ist eine Egozentrik gemeint, die sich vorrangig dadurch äußert, daß die Kinder verstärkt ihren individuellen Neigungen nachgehen, ohne Rücksicht auf ihre Gruppe oder Klasse zu nehmen. Sie zeigen ein ausgeprägtes Selbstbewußtsein, das sich aber häufig im Verschaffen persönlicher Vorteile erschöpft. Sie unterziehen sich nur ungern den etwas mühsameren Lernprozessen, wollen aber alles möglichst ohne Anstrengung erreichen“ (Wopp 1991, S. 324; vgl. auch Fölling-Albers 1993, S. 466 f., Langefeld 1992, S. 42).

Eine Kehrseite der starken Ich-Bezogenheit ist eine deutliche *Fixierung auf den Lehrer*, von dem viele Kinder sofortige, individuelle Rückmeldung erwarten – ein Wunsch, der keinen

Aufschub duldet und dann zu vielfältigen Unterbrechungen im Unterrichtsablauf führt. Auch dafür steht die anfangs beschriebene Unterrichtsszene als Beispiel.

4. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer beschrieben eine sich immer weiter öffnende „*Entwicklungsschere*“ bei den Kindern. Auf den verschiedensten Gebieten bringen die Kinder heute - trotz Kindergarten oder Vorschule - zunehmend heterogene Voraussetzungen und verschiedenartige Verhaltensweisen mit, so daß von zunehmenden Polarisierungen gesprochen werden kann - und zwar nicht nur von Kind zu Kind, sondern auch innerhalb ein und derselben Schülerpersönlichkeit:
- Einerseits intensive Förderung von zu Hause, andererseits wenig Unterstützung, Aufwachsen mit Fernsehen und Video;
  - einerseits elaborierte, andererseits restringierte Sprachentwicklung;
  - einerseits größere Aggressivität, Rücksichtslosigkeit und Ich-bezogenheit, andererseits stärkeres soziales Empfinden und Solidarität mit Schwächeren;
  - einerseits Fixierung auf den Lehrer, andererseits Versuche, sich vom Lehrer abzunabeln und sich selber und den Mitschülern Eigenständigkeit zu demonstrieren;
  - einerseits Unruhe und Ablenkungsbereitschaft, andererseits Fähigkeit zu ausdauernder Konzentration;
  - einerseits große Lernmotivation, andererseits Fixierung auf Zensuren.

Daneben werden aber auch wirksam

- große Unterschiede in der Geschwindigkeit der biologischen und psychologischen *Entwicklung und Reifung* nicht nur zwischen Mädchen und Jungen, sondern auch innerhalb der Geschlechter,
- zunehmende *Altersunterschiede* der SchülerInnen auch schon in der Grundschule, wenn ausländische und Aussiedler-Kinder in der Klasse sind,
- *schichtspezifisch* bedingte Ungleichheiten,
- große Unterschiede zwischen den verschiedenen, in einer Klasse *zusammengewürfelten Kulturen* mit ihren je verschiedenen Werthaltungen, Interpretationen der Geschlechterrollen, religiösen Orientierungen, Umgang mit dem Körper und der Sexualität etc.,
- Unterschiede in der intellektuellen, emotionalen und Identitäts-Entwicklung von Kindern aus intakten *Familienstrukturen* einerseits und von Kindern alleinerziehender, geschiedener oder Stiefeltern andererseits.

Alles zusammengekommen: Es scheint, als müsse man davon ausgehen, daß solche Verhaltensweisen und Unterrichtsprobleme, wie sie die Grundschullehrerinnen und -lehrer heute massiv wahrnehmen, sich in der Zukunft eher noch verstärken und daß sie zunehmend auch den Unterricht auf Sekundarstufe I und z.T. Sekundarstufe II beeinflussen oder gar dominieren werden.

### Erklärungsversuche

Solche Verhaltensweisen und Unterrichtsprobleme sind sicher nicht *allein* auf „veränderte Kindheit“ bzw. „veränderte Jugend“ zurückzuführen; es spielen zahlreiche andere Faktoren wesentliche Rollen, von den Inhalten und Strukturen der Lehrerbildung über so schwer faßbare Dinge wie „Schulklima“ bis hin zu Veränderungen in den gesellschaftlich geprägten Wertvorstellungen insgesamt. Aber ich meine, daß das mit dem Stichwort „veränderte Kindheit und Jugend“ Gemeinte doch wesentlich mitwirkt an der Entstehung solcher Veränderungen im Unterrichtsalltag.



Der Versuch, „veränderte Kindheit und Jugend“ zu beschreiben und Ursachen für die Veränderungen zu benennen, ist auf die Untersuchung der Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen verwiesen. Seit dem Beginn der 90er Jahre ist die Zahl erziehungswissenschaftlicher Publikationen zu dem Thema, die von aktuellen allgemeinen gesellschaftlichen und soziologischen Analysen ausgehen (etwa Baacke 1984, Beck 1986, Berg 1991, Fischer/Fuchs/Zinnecker 1985, Fischer/Zinnecker 1992, Harms/Preissing 1988, Postman 1983 u.a.m.), sprunghaft angestiegen. Ich werde im folgenden die m.E. wichtigsten Erträge daraus sammeln (dabei stütze ich mich vor allem auf Bertram 1992, Bohnsack 1991, Cloer 1992a und 1992b, Fölling-Albers 1992 und 1993, Grundmann/Huinink 1991, Hennen 1991, Huwendiek 1992, von Recum 1992, Rolff/Zimmermann 1985 und 1990, Spanhel 1990, Tillmann 1986, Vollbrecht 1992, Wollenweber 1994 und Zöpfl/Seibert/Serve 1990). Danach frage ich nach Folgen für den Unterricht, die Schule und das Selbstverständnis der LehrerInnen und schlage didaktische Konsequenzen vor.

*Acht Tendenzen* scheinen es vor allem zu sein, die es rechtfertigen, von grundlegenden Veränderungen der Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen und damit von „veränderter Kindheit und Jugend“ zu sprechen. Dabei fällt auf, daß Erziehungswissenschaftler – und nicht nur die aus der wertkonservativen Ecke – diese Tendenzen häufig als „Verlust von ...“ oder „Gefährdung von ...“ beschreiben (Verlust von Erfahrungen aus erster Hand, von Orientierung und Autorität, von sozialer Einbindung und emotionaler Wärme, von tradierten Werten usw.; vgl. etwa Hennen 1991, Zöpfl/Seibert/Serve 1990; z. T. auch bei Cloer 1992a und Rolff/Zimmermann 1990). Hartmut von Hentig (1993) nennt solche Defizitaussagen wie die von einer „Kulturkrise“ oder vom „Wertezerfall“ m.E. zurecht „Untaugliche Deutungen“ (S. 98–145) und weist darauf hin, daß sich nicht die Werte gewandelt haben, „sondern die Mittel, mit deren Hilfe man sich ihrer versichert, also die Tugenden“ (S. 131). Die Vertreter von Defizithypothesen gewinnen die Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts oft aus der Suche nach Möglichkeiten, den behaupteten Defiziten und Gefährdungen entgegenzuwirken. Aber die „These vom Wertewandel“ keilt gleichsam nach hinten aus: Indem die Schule auf den falschen Normen beharrt, begünstigt sie die beklagte, von ihr selbst am schmerzlichsten erlittene Demoralisierung“ (von Hentig 1993, S. 133). Seltener wird gefragt, ob die Kinder und Jugendlichen beim Strukturwandel ihrer Sozialisationsbedingungen nicht vielleicht auch manches gewinnen (etwa mit bezug auf kreative, phantasievolle Mediennutzung: Spanhel 1990, S. 446; mit Bezug auf das frühe Erlernen selbstbestimmten Handelns: Vollbrecht 1992, S. 23). Diese Überlegung macht deutlich, daß wir Erwachsenen und Wissenschaftler es sind, die in den Sozialisationsbedingungen der Kinder und Jugendlichen Defizite und Gefährdungen sehen. Die Kinder und Jugendlichen selbst dagegen sehen dies – vor ihrem anderen Erfahrungshintergrund – ganz anders und entwickeln ihre je eigenen, spezifischen Antworten auf die von ihnen vorgefundenen Bedingungen: Sie reagieren mit ihren eigenen, von der forschenden Erwachsenengeneration nicht vorhersehbaren Wünschen, Interessen, Motiven und Handlungen. Deshalb werde ich im folgenden zu überlegen versuchen, welche spezifischen Bedürfnisse und Antworten die Jugendlichen auf die jeweils beobachteten und genannten Tendenzen entwickeln könnten.

### 1) Reduktion der Eigentätigkeit

Die Möglichkeiten zu sinnerfüllter, selbstbestimmter und eigenverantwortlicher Tätigkeit für Jugendliche haben – so paradox das in einer sich zunehmend liberalisierenden Gesellschaft erscheinen mag – abgenommen. Das zeigt sich z. B. am Spielzeug: Es übt die meisten Funktionen selber aus und nimmt sie damit dem spielenden Kind ab oder kanalisiert das spielerische Handeln der Kinder auf einige wenige Tätigkeiten, die kaum Eigeninitiative oder Kreativität erfordern (z. B. die Puppe, die, nach dem neuesten Outfit gekleidet, selber „Mami“ sagt, die Augen schließt und in die Windel macht). Das Handeln von Kindern und

Jugendlichen wird seit den 60er Jahren immer mehr zum Konsumhandeln, das kaum mehr Eigentätigkeit zuläßt, sondern beschränkt bleibt auf das bloße Bedienen und Anwenden.

Viele Kinder und Jugendliche entwickeln dagegen den Wunsch nach Spontaneität, nach intensiv erlebten körperlichen Handlungen (der sich aber oft nur mehr als bloße Motorik zeigt) und nach Selbstbestimmung in der Wahl der Ziele und Mittel des Handelns. In der Schule geben wir zu wenig Möglichkeiten zur Verwirklichung dieser Bedürfnisse, ja: wir verhindern oftmals ihre Verwirklichung auf der Grund- und Sekundarstufe I – und wundern uns dann, daß die Schüler auf der Oberstufe den Unterricht oft nur mehr in Konsumhaltung vorbeiziehen lassen und kaum hinter dem Ofen hervorzulocken sind.

## 2) „Mediatisierung“ der Erfahrung

Neun- bis Dreizehnjährige Kinder sehen heute im Durchschnitt knapp zwei Stunden täglich fern (vgl. etwa Hurrelmann 1991, S. 284, Schmidbauer/Löhr 1985, S. 18), dreizehn- bis sechzehnjährige Jugendliche drei bis vier Stunden (Bauer/Hünert/Zimmermann 1986, S. 180). Soziologen und Pädagogen sprechen vor diesem Hintergrund vom „Verschwinden der Wirklichkeit“ und der „Erfahrungen aus erster Hand“; die Kinder sind „vom Wissen her frühreif und doch arm an Erfahrungen“ (Wollenweber 1994, S. 8). Das frühe Wissen birgt die Gefahr, die zu diesem Wissen dazugehörenden, aber erst später tatsächlich möglichen Erfahrungen zu banalisieren: „Die erste große Liebe: selten ist sie so schön, wie sie im Fernsehen präsentiert wird; Reisen... sind bereits vorerlebt oder abenteuerlicher dargestellt, als es die eigene Erfahrung ermöglichen kann“ (Langefeld 1992, S. 40).

Der Wunsch nach Unmittelbarkeit und Intensität sinnlichen Erlebens und nach Erfahrungen aus erster Hand auf seiten der Jugendlichen könnte eine Reaktion darauf sein. Er drückt sich oft als rastlose Suche nach Plätzen aus, an denen „etwas los“ ist, wo es „action“ gibt. In der Schule bieten wir dagegen nach wie vor primär die verbale Belehrung, viel seltener jedoch Erfahrungen „aus erster Hand“, die die Schüler selber machen können, anstatt sie bloß erzählt zu bekommen (dies ist übrigens ein altes pädagogisches Thema, das mit Namen wie Friedrich Copei [1930/1955], Martin Wagenschein [z. B. 1968/1982] und Heinrich Roth [1949/1957] verknüpft ist).

## 3) Pädagogisierung auch der Freizeit

„Eine Grundschullehrerin läßt ihre Schüler... erzählen, was sie am Nachmittag... machen. Ein Mädchen gibt folgenden Überblick...:

- |                     |   |
|---------------------|---|
| - Montag Turnen,    | - Donnerstag Chor,  |
| - Dienstag Ballett, | - Freitag Klavier.  |
| - Mittwoch Turnen,  | - „Samstag und Sonntag habe ich frei.<br>Da kann ich dann lange fernsehen!“ |

(Greil/Kreuz 1990, S. 487).

Es gibt Kinder, die kaum mehr eine Chance haben, aus pädagogischer Obhut zu entkommen. Der Wandel der Familienstrukturen (s. u.) bewirkte eine starke Erhöhung des Anteils der Familien mit Einzelkindern, die mehr elterliche Zuwendung erhalten als die Kinder kinderreicher Familien. Diese Zuwendung kann, trotz bester Absichten, zuweilen auch erdrückend werden.

Solcher ununterbrochenen Fürsorge und pädagogischen Betreuung entspricht auf seiten von Kindern und Jugendlichen ein verstärkter Wunsch nach Abgrenzung von den Erwachsenen, nach dem Rückzug in die Peer-Groups und nach einer eigenen, die Abgrenzung von

den Erwachsenen betonenden Jugendkultur in Musikgeschmack, Mode, Freizeitverhalten usw. Traditionelle Schulstrukturen lassen solche Bedürfnisse kaum zu. Aber auch die gezielte Berücksichtigung solcher Wünsche in einem pädagogischen Konzept von „Schule als Lebensraum“ ist, aus dieser Sicht betrachtet, ambivalent, weil sie selbst die Flucht vor der ständigen Betreuung durch Erzieher noch pädagogisch begleitet.

#### 4) Sozialisation durch Massenkultur

Diese Bedürfnisse der Jugendlichen nach Selbstbestimmung und Eigentätigkeit, nach intensiven, sinnlichen Erfahrungen aus erster Hand und nach Abgrenzung von der Erwachsenenwelt bleiben in der Gesellschaft heute weitgehend unerfüllt. In diese Lücke springt die Massenkultur. Sie verspricht, diese Bedürfnisse zu befriedigen, tut dies aber in aller Regel, wie wir seit den Analysen der Massenkultur in den 60er und 70er Jahren wissen, nur surrogathaft. Selbst eher ursprüngliche, spontane Ausdrucksformen wie HipHop, Graffiti sprühen oder Breakdance werden sehr schnell kulturindustriell überformt. „Das Eigene wird schnell vermarktet und als Konsumgut zurückgegeben“ (Langefeld 1992, S. 37).

Die zweifellos bestehende Nachfrage der Jugendlichen nach Sinn und Sinnstrukturen wird mit einer massenkulturellen „Vordeutung der Bedeutungen“ beantwortet (Rolff/Zimmermann 1990, S. 154), der sich niemand entziehen kann, auch wir Älteren nicht. Dem Widerspruch zwischen dem massenkulturellen Versprechen auf Bedürfnisbefriedigung und seiner in Wirklichkeit nur surrogathaften Einlösung entspricht auf Seiten vieler Jugendlicher die zum Teil sehr kreative, ideenreiche, phantasievolle und intelligente Suche nach neuen Ausdrucksformen, die noch nicht massenkulturell „besetzt“ sind. Jugendliche zeigen musikalisch, im Video-Bereich und mit dem PC Kreativität und „Eigentätigkeit“ (s.o.), die wir Erwachsene viel zu wenig zur Kenntnis nehmen und über deren Erscheinungsformen wir oft allzugern die Nase rümpfen. Schule kann darauf nur bedingt reagieren: Selbst beim Bemühen um größte Aktualität können die Lehrer den Impulsen aus der Jugendszene immer nur hinterherhinken. Überdies bleibt fraglich, ob Unterrichtsaktualität, die solche Kreativität der Schüler gleich wieder pädagogisch vereinnahmt und ihr so den Charakter der Eigentätigkeit nimmt, überhaupt wünschenswert wäre. Jedoch könnte die Schule solche kreativen Tätigkeiten der Schüler außerhalb des regulären Fachunterrichts unterstützend begleiten oder initiieren, z.B. indem sie die dafür benötigten Räume und Geräte zur Verfügung stellt, indem sie entsprechende AGs einrichtet und indem sie das jeweils benötigte Know-how vermittelt. Die Lehrer müßten dann allerdings ihr Rollenverständnis ändern: Sie müßten sich eher als adressatenorientierte Berater und auskunftgebende Experten denn als traditionelle Lehrer mit einem bestimmten Bildungs- und Erziehungsauftrag verstehen.

- 5) Zum Wandel der Familienstrukturen gehören die Ein-Kind-Familie und die Kinder, die wir früher „Schlüsselkinder“ nannten, zunehmend in den letzten Jahren aber auch die „Ein-Eltern-Familie“: Rund 15% aller Kinder wachsen heute mit nur einem leiblichen Elternteil auf, in manchen Großstädten (etwa Hamburg, München, Berlin) ist es schon rund ein Viertel aller Kinder. Die traditionelle Kleinfamilie wird immer häufiger durch nicht-eheliche Gemeinschaften ersetzt oder durch Scheidung beendet („Familie auf Zeit“, „Patchwork-Familien“; Bertram 1992, S. 274–278; Beck-Gernsheim 1994, S. 10).

Aber auch in „intakten“ Familien mehrten sich mit dem „Wandel der weiblichen Normalbiographie... vor allem ab den 60er Jahren“ (Beck-Gernsheim 1994, S. 8) und mit der zunehmenden Individualisierung der Lebensentwürfe der einzelnen Familienmitglieder (Bertram 1992, S. 271–274) die Spannungsmomente: „Familie wird auf vielen Ebenen zum alltäglichen ‚Balance-Akt‘. Die Folge ist, daß sich der Charakter des Familienalltags allmählich verändert. Wo man früher auf eingespielte Regeln und Muster zurückgreifen konnte

werden jetzt mehr und mehr Entscheidungen fällig. Immer mehr muß ausgehandelt, geplant, in eigener Regie hergestellt werden. Es gibt im Alltag der Familienmitglieder auch nicht mehr einen gemeinsamen zeitlichen Rhythmus, statt dessen die Vorgaben der verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen, die strukturierend in den Alltag eingreifen - also die Zeitregelungen von Kindergarten, Schule und Jugendorganisationen, die beruflichen Arbeitszeiten von Mann und Frau. So wird in wachsendem Maß Planen, Organisieren, Delegieren gefordert, Familie wird zum Kleinunternehmen... Meine, deine, unsere Zeit wird zum Thema, der Kampf um eigene Zeit versus die Suche nach gemeinsamer Zeit" (Beck-Gernsheim 1994, S. 8).

Dem entspricht auf seiten der Kinder und Jugendlichen ein Bedürfnis nach Sicherheit, Angenommen-Sein, Geborgenheit, emotionaler Wärme und Stabilität der äußeren Verhältnisse, z. T. aber auch nach rigider Wert-Orientierung bis hin zu Law-and-Order-Parolen. Schule hat wenig zu bieten, das den Bedürfnissen nach emotionaler und sozialer Wärme entgegenkäme: Die Klassen sind zu groß, die 45-Minuten-Häppchen der einzelnen Unterrichtsstunden zu kurz und der Kontakt mit jedem einzelnen Lehrer im Fachlehrer-System zu flüchtig, um den Aufbau stabiler persönlich-emotionaler Beziehungen zu erlauben. Vorhin hatte ich von der Gefahr der Über-Pädagogisierung als negativem Aspekt von Konzepten einer „Schule als Lebensraum“ gesprochen (Punkt 3); einer der vielen, überzeugend positiven Aspekte solcher Konzepte (vgl. etwa von Hentig 1993, 7. Kapitel) ist es, daß Schule, wenn sie wirklich zum Lebensraum für die Kinder und Jugendlichen wird, die Bedürfnisse nach Nähe, Geborgenheit und Stabilität wenigstens zum Teil auffangen könnte.

6) Das *Jugendalter als eigener Status* hat sich zwischen Kindheit und Erwachsen-Sein gescho-ben. Heute erleben fast alle Jugendlichen diesen eigenen Status, der früher begrenzt war auf die damals noch sehr kleine Gruppe der Gymnasiasten, während der weitaus überwiegende Teil der Jugendlichen nach dem Ende der Schulpflicht direkt ins Arbeitsleben wechselte. Tillmann (1986) verweist auf drei Teilmomente dieser Entwicklung seit den 50er Jahren:

- Jugend (einschließlich der Geschlechtsreife) beginnt heute früher (in den 50er Jahren wurde ihr Beginn noch mit dem Ende der Schulpflicht bzw. mit dem vollendeten 14. Lebensjahr angesetzt),
- die Schulzeit dauert länger (9. und freiwilliges 10. Schuljahr, Erhöhung des Anteils der Gymnasiasten und Realschüler), und
- eine „Post-Adoleszenz“ hat sich etabliert, in der man nicht mehr so recht in der Ausbildung steht, ökonomisch über eine gewisse Eigenständigkeit verfügt, aber dennoch nicht richtig ins Erwerbsleben integriert ist.

„Insgesamt... haben die zeitlich-strukturellen Verschiebungen dazu geführt, daß Schulzeit und Jugendzeit biografisch heute häufiger als je zuvor zusammenfallen. Damit ist die historisch neue Situation entstanden, daß für die weitaus meisten Heranwachsenden die Jugendzeit entscheidend durch die Schule bestimmt wird; zugleich gilt - anders gewendet -, daß die Schule viel stärker als je zuvor durch Verhaltensweisen, Erwartungen und Probleme von Jugendlichen bestimmt wird“ (Tillmann 1986, S. 136 f.). Im Prinzip sind die Jugendlichen fast „fertige“ Erwachsene: Sie *wissen* fast alles, was die Erwachsenen wissen (oder könnten sich das Wissen problemlos beschaffen), sie *können* fast alles, was die Erwachsenen können (und manche Dinge können sie besser) und sie haben im großen und ganzen die gleichen *Bedürfnisse* wie die Erwachsenen. Aber sie können ihr Wissen nicht ausspielen, ihr Können nicht einsetzen und ihre Wünsche und Bedürfnisse nicht befriedigen wie die Erwachsenen - zunächst, weil sie noch nicht volljährig sind, und dann, weil ihnen das nötige Kleingeld noch fehlt.

Auf Seiten der Jugendlichen wirken sich diese Entwicklungen vielfältig aus, etwa in einer Verstärkung der Tendenz zur Abgrenzung von der Erwachsenenwelt, aber auch in der Verstärkung kreativer Potentiale, für die die verlängerte Jugend mehr Freiräume und mehr Zeit bietet. Nicht zuletzt sind dadurch aber auch die Potentiale für Kritik an der Gesellschaft, an der Politik, an den Eltern oder an den Lehrern gestiegen. Schule kann auf diese Spannungsmomente und Bedürfnisse kaum konstruktiv reagieren, weil in ihr selbst ein Spannungsmoment steckt: Sie beansprucht, die Jugendlichen zu Mündigkeit und Selbständigkeit zu führen, zeigt ihnen aber gleichzeitig Tag für Tag, daß sie gegenwärtig noch nicht mündig und selbständig sind. Dieses Spannungsmoment läßt sich nicht durch humaneres Schulleben oder durch besseres Lehrerverhalten beseitigen (so wichtig dies auch ist), sondern bestenfalls abfedern.

- 7) Es hat einen Wandel der Schulkultur gegeben, der zu offenerem und demokratischerem Umgang aller Beteiligten miteinander geführt hat – aber paradoxerweise sind die Schüler heute mit der Schule unzufriedener denn je. Dieser Wandel beinhaltet einerseits einen Legitimationsverlust schulischer Bildung und der Personen, die diese repräsentieren, also der Lehrer, andererseits einen Wandel in der Bewertung der Schulsituation durch die Jugendlichen. Letzterer hängt mit einer „neuen Subjektivität“ vieler Jugendlicher zusammen, denen Nähe, Wärme und das Ernst-genommen-Werden als Subjekt wichtiger ist als die Autoritäts- und Institutionskritik vieler Jugendlicher vor zwanzig oder dreißig Jahren (vgl. Tillmann 1986, 148 f.). Dieser Wandel in der Bewertung der Schule hat aber noch einen weiteren Hintergrund: Sicher bis gegen Ende der 70er Jahre eine positive Schullaufbahn noch die meist problemlose Integration in den Arbeitsmarkt, so ist dieser Zusammenhang seither immer brüchiger geworden. Zwar sind die Bildungschancen insgesamt gestiegen – viel mehr Schüler als je zuvor gehen auf das Gymnasium oder in die Realschule, und in manchen großen Universitätsstädten besuchen bereits rund die Hälfte aller Schüler eines Geburtsjahrgangs das Gymnasium. Aber durch die Entwicklung der Ökonomie und des Arbeitsmarkts sind die „Bildungstitel einer inflationären Entwertung ausgesetzt“ (Vollbrecht 1992, S. 21), wie sich an der hohen Jugendarbeitslosigkeit und an der „Pluralisierung der Lebensverhältnisse“ (s.u.) zeigt.

Auf Seiten der Jugendlichen entspricht dem eine zunehmende Kritikbereitschaft gegenüber der Schule und den Lehrern sowie im Unterricht z.T. eine zunehmende Apathie. Es fällt immer schwerer, die Jugendlichen „hinter dem Ofen hervorzulocken“, zugleich aber gibt es die Erfahrung, daß „interessante Lehrertypen“ und spannende Aktivitätsangebote die Schüler heute zu großem Engagement veranlassen können – daß also hier ein Bedürfnis existiert. Wir Lehrer befriedigen diese Bedürfnisse nach Identifikation und nach subjektiv befriedigenden Tätigkeitsangeboten in der Regel zu wenig. Zwar kann niemand bei 22, 24 oder 28 Wochenstunden in jeder Unterrichtsstunde optimalen Unterricht gestalten, der die Schüler immerfort brennend interessiert. Aber andererseits ist nicht einzusehen, daß wider alles bessere Wissen und trotz aller Erfahrungen aus der Reformpädagogik, aus der Kognitionspsychologie und neuerdings aus verschiedenen Richtungen „humanistischer“ Psychologie und Pädagogik nach wie vor der Frontalunterricht, Zerrformen des fragend-entwickelten Unterrichtsgesprächs, einseitig kognitiv ausgerichteter Unterricht und weitestgehende Handlungsarmut den Unterrichtsalltag wie eine Monokultur beherrschen (diese Monokultur wurde in mehreren empirischen Untersuchungen immer wieder festgestellt; vgl. etwa Hage u.a. 1985; Hunneshagen/Leutert/Schulz 1988). Dabei können wir uns allerdings kaum auf die übermächtigen Mechanismen der Institution Schule ausreden, denn subjektiv befriedigendes Handeln läßt sich in jedem Unterricht, in jedem Fach und von jedem Lehrer anbieten, sofern er es nur will. Nicht zuletzt deshalb steht am Schluß dieses Aufsatzes ein Plädoyer für Handlungsorientierten Unterricht.

- 8) Die *Alltags- und Lebens-Erfahrungen der heutigen Jugendlichen und die Erfahrungen ihrer Lehrer* unterscheiden sich grundlegend voneinander. Ein Lehrer, Jahrgang 1945, also knapp 50 Jahre alt und noch etwa bis zum Jahr 2010 im Schuldienst, beschrieb dies so (Seydel 1992, S. 11):

„Stichwort *Sexualität und Beziehungen*: Als ich siebzehn war, gab es weder die Pille noch AIDS, war Scheidung eine totale Katastrophe, wurden patriarchalische Muster kaum hinterfragt, war eine Einzelkindsituation eher die Ausnahme als die Regel...

Stichwort *Konsum*: Zumindest meine Kindheit war noch geprägt durch die Mangelsituation der Nachkriegszeit, die wir uns heute kaum mehr vorstellen können, gab es weder Supermärkte, noch Fernsehen, noch Computerspiele...

Stichwort *Lebensstile*: Die Muster jugendlicher Subkultur waren eindeutig identifizierbar, es waren – verglichen mit heute – ‚Monokulturen‘.

Stichwort *Berufsperspektive*: Am Ende der Schulzeit gab es weder Numerus clausus noch Jugendarbeitslosigkeit...“.

Die Tatsache dieser Differenz zwischen den Alltags- und Lebenserfahrungen wird nicht zuletzt verstärkt durch den Einstellungsstopp bzw. die geringen Einstellungszahlen in vielen Ländern und durch die Reduktion der Lehrerausbildung, so daß von dort kaum neue Impulse kommen.

Welche bisher noch nicht genannten Bedürfnisse Kinder und Jugendliche aufgrund dieser Differenz entwickeln könnten, weiß ich nicht; ebenso wenig weiß ich, wie Schule und wie die Lehrerinnen und Lehrer auf sie sinnvoll reagieren könnten. Wer versucht, sich diese Unterschiede in der Alltags- und Lebenserfahrung zwischen Lehrern und Schülern immer wieder bewußt zu machen und wer sich immer wieder in Erinnerung ruft, „daß Schüler anders sind als ich“ (Miller 1992, S. 8), weil sich die Sozialisationsbedingungen Jugendllicher von Grund auf geändert haben, der wird immer weniger versuchen, die Schüler nach seinem eigenen Bild zu formen. Er wird vielmehr versuchen, die Schüler in ihrem Anders-Sein zu akzeptieren und ihnen zu helfen, ihren eigenen Weg zu finden und zu gehen.

Dies alles auf noch allgemeinerer Ebene zusammenfassend nennen Soziologen drei Grundtendenzen unserer westlichen Industriegesellschaften:

#### **Erstens: Pluralisierung der Lebensverhältnisse**

Sie „manifestiert sich darin, daß sich moderne Industriegesellschaften sozial, kulturell und regional so ausdifferenzieren haben, daß eine einheitliche Beschreibung der Lebensverhältnisse immer weniger möglich ist. Für die hier interessierende Altersgruppe ‚zwischen Kindheit und Jugend‘ ist lebenspraktisch vor allem die Pluralität familialer Lebensformen, die Ausdifferenzierung im Bildungswesen sowie die Vervielfältigung jugendkultureller Stile und Moden von Bedeutung“ (Vollbrecht 1992, S. 20).

Komplementär dazu steht

#### **Zweitens: Individualisierung von Lebensverläufen**

Darunter „versteht man vor allem die Auflösung der Bindungen des einzelnen an sein angestammtes sozialmoralisches Herkunftsmilieu. Für den einzelnen bedeutet dies einen Gewinn an Freiheit der Ausgestaltung seines Lebens, auf der anderen Seite aber einen Verlust an Sicherheit, die die traditionellen Deutungsmuster und vorgeschriebenen Lebensbahnen bieten konnten... In der pädagogischen Jugendforschung werden beide Seiten dieses Prozesses beschrieben: Einerseits wird die positive Seite der Individualisierungsprozesse hervorgehoben, weil Kindern und Jugendlichen in den Familien, in den Schulen und insbe-

sondere im Freizeitbereich größere Spielräume für ihre eigene Lebensgestaltung und ‚Selbst-Sozialisation‘ eingeräumt werden... An anderer Stelle wird auf die damit verbundenen Problematiken hingewiesen, auf den Verlust an Orientierungssicherheit, die Entsolidarisierungsprozesse und die fortschreitende Atomisierung von gesellschaftlichen Anforderungen“ (ebd.).

Für Schule und Unterricht besonders bedeutsam ist vor diesem Hintergrund

### **Drittens: „Jugend“ gibt es nur „im Plural“**

Wir müssen Abschied nehmen von der Vorstellung, mit einigen wenigen Kennzeichen könnten wir „die“ Jugend oder jugendliche Teilkulturen ausreichend beschreiben. Der Aufsatztitel „Jugend gibt es nur im Plural“ bringt diesen Sachverhalt auf den Punkt (Liebau 1990). „Die Urteile über Jugendliche sind... vielfach Vorurteile und problematische Verallgemeinerungen...“ (Ferchhoff 1992, S. 25). Zum einen sind die Altersangaben, die das Jugendalter begrenzen, heute in beide Richtungen ausgedehnt und sehr unscharf geworden; zum anderen gibt es durch die Pluralisierung der Lebensverhältnisse und die Individualisierung der Lebensverläufe längst nicht mehr nur eine oder nur wenige Gruppen, denen sich Jugendliche mehr oder weniger deutlich zuordnen ließen („die“ Popper, „die“ Punks,...), sondern viele Kleingruppchen in häufig wechselnden Konstellationen, mit wechselnden Interessen und Orientierungen, divergenten Vorlieben bzgl. der bevorzugten Mode oder Musik usw. Sehr überzeugend wurde dies für den Bereich der Musik, die ja für sehr viele Jugendliche an erster Stelle in ihren Freizeitaktivitäten steht und ein sehr wichtiges identitätsstiftendes Medium ist, empirisch nachgewiesen (Behne 1986): Jeder Versuch, das Hörerverhalten von Jugendlichen einigen wenigen typischen Gruppen zuzuordnen, ist angesichts der erheblich komplizierteren und vielschichtigeren Realität musikalischer Vorlieben und Umgangsweisen der Jugendlichen zum Scheitern verurteilt. Das bleibt nicht ohne Folgen für den Musikunterricht: „Die Verständigung über Musik kann nur funktionieren, solange sich Menschen mit sehr ähnlichen kognitiven Schemata verständigen, aber gerade diese Voraussetzung ist in einer Zeit, in der die Kulturlandschaft sich zunehmend in Richtung Teilkulturen entwickelt, immer weniger gegeben“ (Behne 1986, S. 7). Vermutlich kann diese Erkenntnis verallgemeinert werden: Wenn es „Jugend“ nur mehr „im Plural“ gibt, so müssen wir davon ausgehen, daß die Jugendlichen sehr verschiedene, individuell geprägte kognitive Schemata ausbilden. Mit anderen Worten: Sie nehmen individuell verschieden wahr, interpretieren und verarbeiten ihre Wahrnehmungen auf verschiedene Weise und reagieren in ihrem Handeln dementsprechend verschieden. Unterricht, der primär frontal gestaltet wird, trifft aber selbst im besten Fall nur bei einem kleinen Teil der 25, 30 oder mehr Schüler-Individualitäten auf ihm entsprechende Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstrukturen und läuft an den anderen mehr oder weniger weit vorbei.

### **Auswirkungen auf Unterricht, Schule und die Lehrerrolle**

Solche Entwicklungen ziehen zwangsläufig Veränderungen in der Schule, im Unterricht und im Selbstverständnis der LehrerInnen nach sich, die z. T. grundlegend sind. Einige unvollständige und nicht systematisch zusammenhängende Stichworte dazu sollen das bisher Angedeutete teils zusammenfassen, teils ergänzen:

- Die Diskrepanz zwischen *heterogenen Anforderungen* an das Lehrerhandeln im Unterricht (etwa zwischen der Notwendigkeit differenzierender Maßnahmen - z.B. als einer Reaktion auf die oben genannte Entwicklungsschere und die Pluralisierung der Lebensverhältnisse - und dem Verhalten der Kinder, das solche Maßnahmen oft gar nicht zuläßt) wird zunehmend als Belastung empfunden (Fölling-Albers 1992, S. 64).

- *Lehrer und Eltern* ziehen zunehmend nicht an einem Strang, sondern an vielen Strängen: Ihre pädagogischen Vorstellungen differieren zunehmend (wie auch die der Eltern untereinander). Deshalb formuliert Fölling-Albers (1992, S. 82) eine These, die Ähnlichkeiten mit den beiden oben genannten Tendenzen der Pluralisierung der Lebensverhältnisse und der Individualisierung der Lebensverläufe aufweist: „Die Pluralisierung der Erziehungsnormen in der Gesellschaft führt zu einer Individualisierung des Erziehungsverhältnisses“. Außerdem erhöhen die gestiegenen Erwartungen der Eltern an die künftige Schullaufbahn ihrer Kinder (vgl. etwa Rolff u.a. 1990, S. 14f.) den Erwartungsdruck nicht nur auf die Kinder, sondern gleichermaßen auch auf die Lehrer (vgl. auch Ulich 1992, S. 195f.).
- „Pluralisierung der Lebensverhältnisse“ und „Individualisierung der Lebensverläufe“ (s.o.) bewirken einen zunehmenden Individualisierungsanspruch auf Seiten der Kinder (Fölling-Albers 1993). Dieser führt, zusammen mit anderen Faktoren, in der Unterrichtswirklichkeit oft auch tatsächlich zu zunehmender *Individualisierung der Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen*. Das kann sich in der gezielten Differenzierung von Aufgabenstellungen im Hinblick auf die verschiedenen Interessen, Lerntypen, Ausgangsvoraussetzungen usw. der Kinder genauso ausdrücken wie in banalen Alltagssituationen, die von LehrerInnen (heute viel eher als früher) als Dilemma empfunden werden: „Soll z.B. eine Lehrerin... einen spontanen Zwischenruf eines Kindes als intelligenten, selbstbewußten Einwurf interpretieren und diesen evtl. loben oder ihn als vorlaute, ungefragte, undisziplinierte Bemerkung kritisieren?...Das ist...das Dilemma, in dem sich Lehrerinnen und Lehrer täglich befinden“ (Fölling-Albers 1992, S. 84).
- Wenn LehrerInnen diesem Individualisierungsanspruch Rechnung tragen wollen, anstatt ihn bloß zurückzuweisen, dann wirkt sich dies auch auf die Unterrichtsvorbereitung aus, und zwar in zweifacher Hinsicht: Einerseits *kompliziert die Individualisierung die Unterrichtsvorbereitung*, weil sie erfordert, verschiedene „Stränge“ des Unterrichts parallel oder alternativ für verschiedene Schüler bzw. Schülergruppen zu entwerfen, die dann flexibel je nach Unterrichtssituation eingesetzt werden können. Andererseits *verändert sie die Unterrichtsvorbereitung aber auch in ihrer Grundstruktur*, weil im Zentrum der Vorbereitung nicht mehr die Aufbereitung des „Stoffes“ steht, sondern das an den SchülerInnen und ihren Motiven, Interessen, Möglichkeiten und Grenzen orientierte Nachdenken darüber, welche Zugänge und Lernangebote ihnen den jeweiligen Inhalt am besten erschließen könnten.
- Im Alltag von Kindern heute hat die Notwendigkeit des Aufschubs der *Erfüllung von Bedürfnissen* abgenommen – in der Schule ist *Bedürfnisaufschub* oder gar *-verzicht* angesichts zu großer Klassen, zerklingelter Vormittage und der Dominanz des Frontalunterrichts aber doch notwendig. Konflikte sind die Folge, etwa mit den Zielen der Selbständigkeit und Kreativität, mit der von den Kindern oft massiv eingeklagten Individualisierung der Sozialkontakte mit dem Lehrer, durch den Widerspruch zwischen dem dauernden Reden von Demokratie, Toleranz, Offenheit etc. in allen Fächern und dem tatsächlichen Umgang von Schule und LehrerInnen mit den SchülerInnen, durch die Widersprüche zwischen „Führen oder Wachsenlassen“ (Th. Litt).
- Alles das weist darauf hin, daß die Schule, der Unterricht und die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer in den letzten Jahren schleichend und oft unbemerkt *sozialpädagogische Aufgaben und therapeutische Funktionen* übernommen haben (Fölling-Albers 1992, S. 86–90). Das sind aber Aufgaben und Funktionen, für die die Lehrer nicht ausgebildet sind und für die die Schule denkbar ungünstige Rahmenbedingungen bereithält (zu Unterschieden und Gemeinsamkeiten sozialpädagogischen und unterrichtlichen Handelns vgl. Wiater 1993).
- Unter solchen Bedingungen wird es zunehmend *schwierig, die traditionell und bis heute dominierende Unterrichtsform weiterhin durchzuführen*, nämlich darbietenden Unterricht in seiner



lehrerzentrierten, als Frontalunterricht konzipierten Form: Er wird ganz einfach zu oft gestört und unterlaufen und bleibt zu offensichtlich ohne die angezielten Lernergebnisse (Fölling-Albers 1992, S. 82f., 89).

- Dazu treten die nicht gerade spannungsfreien *Beziehungen zu den KollegInnen*, die in der Regel eher durch Konflikte und Konkurrenz als durch Kooperation geprägt sind, und die alltäglichen Grabenkämpfe mit manchen *Schulleitungen* und vor allem mit den übergeordneten *Schulbehörden* und ihren Vertretern (Ulich 1992, S. 197–200).
- *Eigene Ansprüche* an den Beruf, eigene pädagogische Wertvorstellungen und in der Lehrerausbildung erworbene Einstellungen und Überzeugungen geraten immer mehr in Widerspruch zum in der Unterrichtswirklichkeit *alltätlich Machbaren*; die gelernten und vertrauten Handlungsmuster und Formen des Unterrichts „funktionieren“ immer weniger, weil die Schüler – oft sogar unbewußt – immer weniger die ihnen mit den Handlungsmustern und Unterrichtsformen angetragenen Komplementärrollen übernehmen.
- Das Schlagwort „Burn-Out-Syndrom“ ist zwar ein verschwommener modischer Begriff, verweist jedoch auf den sicherlich zutreffenden Sachverhalt, daß *Unterrichten insgesamt von den LehrerInnen heute als besonders schwierig empfunden wird* – und selbst wenn das nur eine subjektive Empfindung wäre, so ist sie doch objektiv wirksam. Man muß sie also sehr ernst nehmen.

## 2. Unveränderte Didaktik?

### „Individualisierung“ des Unterrichts

Wer auf Unterrichtsprobleme, wie sie eingangs beschrieben wurden, nicht mit autoritärem Durchsetzen normativer Vorgaben, nicht mit verstärktem Zensuredruck und nicht mit Abschottung in einer distanzierten Lehrerrolle reagieren möchte, sondern einen partnerschaftlich-demokratischen Unterrichtsstil anstrebt und versucht, die Schüler auch auf der Unterstufe als Subjekte und als Persönlichkeiten ernstzunehmen, der wird sich immer mehr den einzelnen Schülerinnen und Schülern mit ihren subjektiven (Vor-)Erfahrungen und Bedürfnissen, mit ihren individuellen Zielen, Lerntypen und Lernschwierigkeiten zuzuwenden versuchen. In einer Kurzformel: Sie bzw. er wird versuchen, den Unterricht stärker an der Individualität jedes einzelnen Schulkinds zu orientieren, ihn also zu „individualisieren“. Dazu stehen im Prinzip spätestens seit der Zeit der Reformpädagogik zahlreiche inhaltliche und methodische Anregungen zur Verfügung, die allerdings nur die wenigsten Lehrerinnen und Lehrer – sei es an der Schule, im Ausbildungsseminar der 2. Phase oder an den Universitäten und Hochschulen – konsequent nutzen. Einige zufällig ausgewählte Beispiele in beliebiger Reihenfolge:

- Unterricht kleinschrittiger gestalten und die Unterrichtsphasen verkürzen
- den Umfang rezeptiv ausgerichteter Phasen verringern
- Medien vielfältig einsetzen
- Gelegenheit zum eigenen, möglichst selbständigen Handeln geben
- Unterricht problemlösend konzipieren
- die Methoden vielfach wechseln
- das Interesse der SchülerInnen stärken und ihre Motivation fördern
- Zensuren möglichst spät in der Schullaufbahn und möglichst selten geben
- auf kooperative Unterrichtsformen setzen, in denen individuelle Leistungsbeurteilung weniger bedeutsam ist
- sich bemühen, jede Schülerin und jeden Schüler gut zu kennen und jedem gerecht zu werden

- Formen des Offenen Unterrichts einbeziehen: Gesprächskreise, Wochenpläne, Freiarbeitsphasen usw.
- die SchülerInnen an der Planung, Gestaltung und Auswertung des Unterrichts von vornherein beteiligen
- den Anteil von Gruppenarbeiten erhöhen
- durch Maßnahmen der (inneren) Differenzierung möglichst viele SchülerInnen in der jeweils für sie individuell optimalen Weise fördern
- den SchülerInnen die Möglichkeiten geben, sich ihre eigenen (Vor-)Erfahrungen mit dem jeweiligen Unterrichtsthema gezielt anzueignen, sie zu verarbeiten und zu veröffentlichen
- spielerische Übungsformen einbeziehen
- Phasen der Entspannung und der körperbetonten Bewegung einbauen
- die verschiedenen Lerntypen der SchülerInnen gezielt ansprechen
- Themen und Inhalte „mehrkanaig“ präsentieren, also nicht nur auditiv oder nur visuell, sondern „multisensorisch“ mehrere Wahrnehmungs-Sinne ansprechen
- vielfältige Möglichkeiten der „Vernetzung“ in der kognitiven Verarbeitung durch die SchülerInnen anbieten
- „periphere Reize“ einsetzen (z. B. zum jeweiligen Unterrichtsinhalt gehörende Schaubilder an den Wänden, ohne sie ausdrücklich im Unterricht zu thematisieren)

Diese Liste ließe sich sicherlich um viele weitere Punkte ergänzen.

Der Einsatz solcher methodischer Möglichkeiten im Unterricht kann helfen, Unterrichtsprobleme zu vermeiden, weil der Unterricht den Schülern dann in der Regel mehr Spaß macht und sie besser für den Unterricht und das Lernen motiviert. Aber dieses eher hedonistische Argument alleine wäre kein ausreichender Grund, sie im Unterricht verstärkt zu nutzen. Die Unterrichtsprobleme, die ich eingangs beschrieben habe, lassen sich nicht nur aus einem Mangel an „Spaß“ erklären. Sie haben tiefer liegende Ursachen, und diese liefern erheblich stärkere Argumente für die Einbeziehung solcher methodischer Arrangements:

#### 1. Sozialisationstheoretischer Begründungszusammenhang:

- Wenn die Ergebnisse der Jugendforschung (s.o.) und wenn vor allem die zitierten Thesen von der Pluralisierung der Lebensverhältnisse, der Individualisierung der Lebensverläufe, der „Jugend im Plural“ und der sich immer weiter öffnenden Entwicklungsschere stimmen, dann wird deutlich, daß in jeder Schulklasse viele grundverschiedene Einzelpersonlichkeiten sitzen. Wenn der Unterricht möglichst viele dieser Einzelpersonlichkeiten wirksam erreichen soll, muß er *differenzierend und individualisierend* gestaltet werden.
- Wenn es stimmt, daß sich diese gesellschaftlichen Tendenzen in der Schule als Individualisierungsanspruch der SchülerInnen äußern, dann darf dieser zwar nicht zur alleinigen Richtschnur des Unterrichts werden, wir dürfen ihn aber nicht einfach ignorieren oder beiseite schieben, sondern müssen uns auf ihn einlassen und didaktische und methodische Konsequenzen daraus ziehen.
- Wenn die oben beschriebene These stimmt, daß ein Kennzeichen der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung die Reduktion der Möglichkeiten zur Eigentätigkeit ist, dann müssen wir außerdem den SchülerInnen verstärkt solche *Möglichkeiten eigenverantwortlichen Handelns* anbieten, denn Selbsttätigkeit ist eine unverzichtbare Voraussetzung für die Entwicklung von Selbständigkeit (vgl. auch Gudjons 1986, S. 48–50).

## 2. Lehr-/lerntheoretischer Begründungszusammenhang:

- Wichtige Ergebnisse der Gehirnforschung und der psychologischen Forschung seit der „kognitionspsychologischen Wende“ um 1970 sind in den schulischen Unterricht bisher kaum eingeflossen. Die dort gewonnenen Erkenntnisse beispielsweise
  - über das Zustandekommen „geistiger Repräsentationen“ dessen, was wir wahrnehmen (und lernen),
  - über die Bedeutung der Verknüpfung mehrerer Eingangskanäle in der sinnlichen Wahrnehmung,
  - über die kognitiven Verarbeitungsprozesse im Gehirn als Prozesse der Vernetzung,
  - über die psychologischen und biologischen Mechanismen, die zum Aufbau von Lernbarrieren führen,
  - über die Tatsache, daß es verschiedene „Lerntypen“ gibt, die ihre Wahrnehmungen auf verschiedene Weise verarbeiten und die deshalb bei ein und demselben Lehrverfahren nicht gleich gute Lernergebnisse erzielen,

weisen eindringlich darauf hin, daß Lernen ein höchst individueller, subjektiv geprägter und durch die eigene Lern- und Erfahrungsbiographie beeinflusster Prozeß ist (ich kann dies hier nur andeuten; vgl. Vester 1980). Daraus müßten die Konsequenzen für unser Lehren gezogen werden: Wir müssen auch aus lerntheoretischen Gründen den Unterricht individualisieren und differenzieren.

- Die Kritik an der einseitig kognitiven Ausrichtung der Lehr- und Lernprozesse in der Schule ist bekannt und braucht hier nicht wiederholt zu werden. Denken, Handeln und Fühlen bilden einen unauflösbaren Zusammenhang (vgl. etwa Aebli 1980/1981; Gudjons 1986, S. 50f.), der auch im schulischen Unterricht immer wirksam ist, aber nur selten angemessen berücksichtigt wird (und deshalb oft nicht lernförderlich, sondern lernhinderlich wirksam wird; Vester 1980, S. 92–137).
- Schließlich geht die Kognitionspsychologie davon aus, daß wir nicht bloß auf Wahrnehmungen und Reize reagieren, sondern daß wir unser Wahrnehmen, Erfahren und Lernen aktiv, also durch unser eigenes Zutun, durch unsere eigenen Handlungen gestalten. Wir „konstruieren“ sozusagen unsere Wirklichkeit selbst, indem wir sie uns aktiv aneignen (vgl. etwa Neisser 1979, S. 91). Deshalb: Das Handeln der Lernenden muß aus lerntheoretischen Gründen zentralen Stellenwert in jedem Unterrichtsprozeß erhalten.

### Plädoyer für mehr Handlungsorientierung im Unterricht

Unterrichtsmethodische Möglichkeiten wie die, die oben als Beispiele genannt wurden, lassen sich m.E. im Konzept des „Handlungsorientierten Unterrichts“ bündeln.<sup>1</sup>

Die Begriffe „Handlungsorientierung“ oder „Handlungsorientierter Unterricht“ sind schillernd, werden heute auf verschiedene, teils konträre, oft jedenfalls recht verschwommene Weise verwendet, und viele kleben das Etikett „handlungsorientiert“ ihrem Unterricht schon dann

1 Die Suggestopädie (vgl. Haun-Just 1994) kann m. E. diese Bündelung nicht leisten, weil sie zwar ein System aufeinander bezogener unterrichts-methodischer Verfahren (unter anderem ein Phasenschema für den Unterricht) anbietet, aber die inhaltliche Seite des Unterrichts völlig außer acht läßt. Sie kann deshalb zwar eine Vielzahl unterrichtsmethodischer Anregungen geben, bleibt aber in didaktischer Hinsicht unreflektiert. Dazu kommt: Sie ist in Deutschland primär mit Blick auf den Bereich der betrieblichen Aus- und Weiterbildung ausgebaut und erprobt worden, also für das Lernen mit Erwachsenen, die verhältnismäßig motiviert und oft freiwillig Bildungsmaßnahmen besuchen. Unterricht in solchen Bildungsmaßnahmen und schulischer Unterricht unterscheiden sich aber beträchtlich voneinander. Deshalb erscheint mir die Übertragbarkeit bisher zu wenig gründlich durchdacht und erprobt.

an, wenn sie die SchülerInnen nur zu irgendeiner Form sichtbaren Handelns bringen. Ich beziehe mich hier nicht auf solche Zerrformen, sondern auf ein Konzept Handlungsorientierten Unterrichts, das Hilbert Meyer mehrfach umrissen hat (1980, 1987; Jank/Meyer 1991; vgl. ähnlich auch Gudjons 1986).

Im folgenden werde ich weder die Abwägung von Argumenten pro und contra noch die historische Einbettung und die vielfältigen Bezüge zu Ansätzen aus der Reformpädagogik noch die Abgrenzung vom „Handelnden Unterricht“ beschreiben (vgl. etwa Gudjons 1986; Jank/Meyer 1991, S. 337–384). Vielmehr werde ich mich darauf beschränken, einige wesentliche Merkmale Handlungsorientierten Unterrichts zu nennen, um anschließend einige ergänzende Überlegungen vorzuschlagen und (selbst-)kritische Rückfragen zu stellen.

Handlungsorientierter Unterricht weist mindestens sieben wichtige Merkmale auf (Jank/Meyer 1991, S. 355–360; Gudjons 1986 ordnet ihn in den Rahmen von Projektunterricht ein und nennt zehn Merkmale; S. 57–68):

1) *Handlungsorientierter Unterricht ist ganzheitlich* in dreifachem Sinn:

**Personaler Aspekt:** Der „ganze“ Schüler (und nicht nur seine rationale Intelligenz, nicht nur seine Motorik, nicht nur seine Affekte) soll angesprochen werden.

**Inhaltlicher Aspekt:** Die Themen und Unterrichtsinhalte werden ganzheitlich – also in ihren komplexen Zusammenhängen – im Unterricht bearbeitet.

**Methodischer Aspekt:** Ganzheitlichkeit muß sich auch in den Unterrichtsmethoden spiegeln; diese dürfen nicht Einzelfähigkeiten der Schüler oder Einzelaspekte der Inhalte auf Dauer von ihren komplexen Zusammenhängen isolieren.

2) *Handlungsorientierter Unterricht setzt auf die Selbsttätigkeit der SchülerInnen* als der zentralen Voraussetzung dafür, sie zur Selbständigkeit des Handelns anzuleiten. Dies ist eine alte Denkfigur, die schon bei Schleiermacher auftritt und vor allem von Diesterweg aufgenommen und tradiert wird (das Widersprüchlich-Paradoxe der Denkfigur, zur Selbständigkeit anzuleiten, macht Terhart 1990 deutlich).

Die „Selbsttätigkeit der Schüler kommt nicht von selbst, sozusagen nach dem Laissez-faire-Verfahren zustande...Die Voraussetzungen und der Rahmen für die Selbsttätigkeit der SchülerInnen müssen vielmehr in einem mühsamen, Kraft und Phantasie fordernden Arbeitsprozeß vom Lehrer geschaffen werden. Der Schüler wird durch Selbsttätigkeit und nur durch Selbsttätigkeit zum ‚handelnden Subjekt‘, zum ‚Täter seiner Taten‘, aber dadurch wird der Lehrer nicht überflüssig, sondern er bleibt derjenige, der die zur Selbsttätigkeit provozierenden Handlungssituationen zu schaffen und die dazu geeigneten Sach-, Sinn- und Problemzusammenhänge vorzubereiten hat“ (Meyer 1987/II, S. 418).

3) Im Hinblick auf die Stimulierung der Selbsttätigkeit muß die *Herstellung von Handlungsprodukten* den Mittelpunkt des Unterrichts bilden. Das können materielle oder geistige Handlungsprodukte sein, die möglichst in eine Form gebracht werden sollen, die einer kleineren oder größeren Öffentlichkeit vorgestellt werden kann (der Arbeitsgruppe, der Schulklasse, den Eltern, der ganzen Schule,...).

4) Ein zentraler Ausgangspunkt Handlungsorientierten Unterrichts sind die *subjektiven Schülerinteressen*. Nicht betont zu werden braucht, daß er dabei natürlich nicht verharren soll. Handlungsorientierter Unterricht darf nicht verwechselt werden mit einer hedonistisch ausgerichteten Didaktik, die nur darauf schießt, was den SchülerInnen Spaß macht. Solche Positionen und solche Unterrichtspraxis gibt es – etwa im Musikunterricht: Lehrer, die dem mehr schlechten als rechten Nachspielen und -singen der neuesten Hits aus den Hitlisten im Klassenunterricht dann das legitimierende Mäntelchen „Handlungsorientierung“ umlegen (ein Beispiel, für das dieses Mißverständnis zuzutreffen scheint: Kube 1992).

Schülerinteressen haben eine *inhaltliche, eine soziale und eine personale Dimension*. Sie sind zwar auch sachlich begründet, aber immer auch durch Vorlieben und Abneigungen, Vorerfahrungen und Werthaltungen sowie durch den Gruppendruck der jeweiligen Peer-Groups.

- 5) Handlungsorientierter Unterricht *beteiligt die SchülerInnen von Anfang an an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts*. „Von Anfang an“ meint hier: innerhalb eines weiten Rahmens, den der Lehrer auf der Basis des Lehrplans, auf Basis sachanalytischer Überlegungen u.ä. zunächst aufspannen und den SchülerInnen sozusagen „schmackhaft“ machen muß.
- 6) Handlungsorientierter Unterricht schließt die *Öffnung des Unterrichts* nicht nur hin zu den SchülerInnen und ihren Interessen, sondern auch nach außen zu außerschulischen Lernorten und -möglichkeiten ein.
- 7) Handlungsorientierter Unterricht versucht, in den drei Dimensionen zielgerichteter Arbeit, gemeinsamen Handelns und der Verständigung über die Ziele und Mittel des Handelns (vorwiegend mit sprachlichen Mitteln) Rationalität, Emotionalität und Pragmatik aufeinander zu beziehen - oder modischer: Unterricht mit Kopf, Herz und Hand zu sein und *Denken, Fühlen und Handeln aufeinander zu beziehen*.

Zusammengefaßt: „Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer/der Lehrerin und den SchülerInnen vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, so daß Kopf- und Handarbeit der SchülerInnen in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können“ (Jank/Meyer 1991, S. 354).

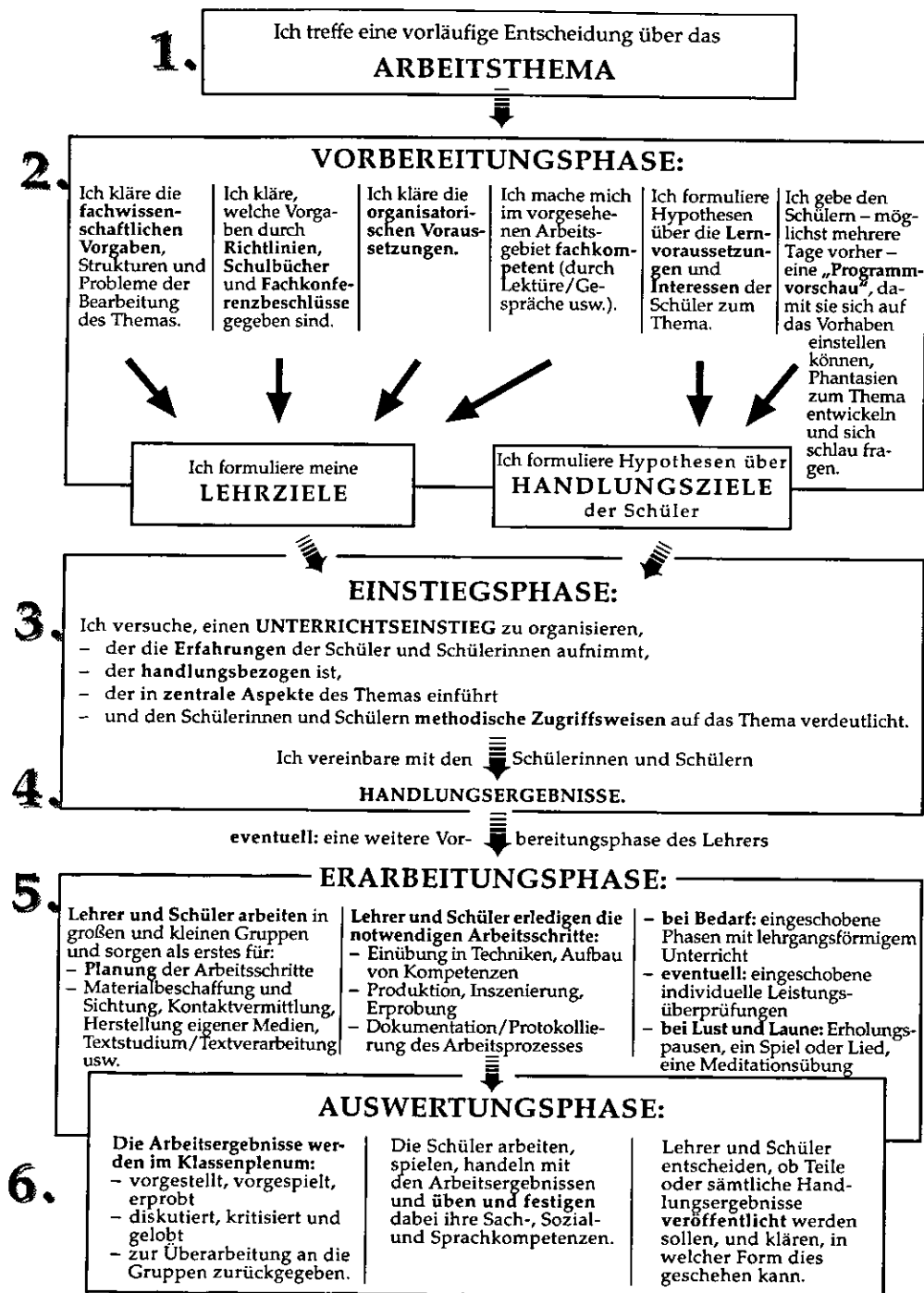
Mir ist diese Definition zu unvollständig. Ich möchte sie ergänzen und dabei den Begriff der „Erfahrung“ aufgreifen - der zugegebenermaßen nicht weniger schillernd ist wie der des „Handelns“, ebenso verschieden verwendet wird und vielleicht sogar eine noch vielschichtiger Begriffsgeschichte hat, auf die ich an dieser Stelle ebenso wenig eingehen kann wie auf die Aufnahme des Begriffs in der Didaktik (vgl. etwa Buck 1989; Jank 1986):

*Handlungsorientierter Unterricht geht von den immer schon mitgebrachten Erfahrungen der SchülerInnen aus und erweitert und ergänzt diese planmäßig mit dem Ziel, die SchülerInnen zu selbständigem und eigenverantwortlichem Handeln zu führen.*

Ich komme an späterer Stelle auf diese Ergänzung zurück.

Zunächst sind dies alles recht abstrakte Forderungen. Den Brückenschlag zwischen der theoretisch fundierten, mit den Merkmalen und der Definition ideal ausgemalten „konkreten Utopie“ Handlungsorientierten Unterrichts einerseits und der Unterrichtspraxis andererseits versucht Hilbert Meyer mit dem Vorschlag eines Rasters für die Unterrichtsvorbereitung (s. S. 29).

Es kommt nicht auf die strikte Einhaltung der sechs Schritte und jedes Einzelpunkts darunter an. Wichtig ist vielmehr: Es gibt einerseits einen „Lehrerstrang“, andererseits einen „Schülerstrang“, die zusammengeführt werden in der gemeinsamen Verständigung über ein anzustrebendes Handlungsergebnis im Rahmen des Arbeitsthemas. Der Rest des Rasters ist ganz konventionell: Erarbeitung und Auswertung. Sehr viel höheres Gewicht als normalerweise liegt allerdings auf der Auswertung. Das ist einerseits erforderlich, falls es zu einer Veröffentlichung des Ergebnisses kommt, und ergibt sich andererseits daraus, daß in der Erarbeitung vielfach differenzierend gearbeitet wird, so daß die verschiedenen Ergebnisse ja erst gemeldet und aufeinander bezogen werden müssen.



## Ergänzungen und kritische Anmerkungen

### Unterrichtsgestaltung: sachlogisch oder psychologisch?

Im Verständnis vieler LehrerInnen muß der Unterricht im wesentlichen der Logik und Sachstruktur des jeweiligen Inhalts bzw. Gegenstands folgen und sie auch in seiner Prozeßstruktur nachzeichnen. Dieses Verständnis ist nach wie vor verbreitet, vor allem am Gymnasium und bei den Vertretern der Fachwissenschaften in der Lehrerbildung, obwohl es eine schon sehr alte Erkenntnis der Didaktik ist, daß die Struktur der Vermittlung und Aneignung anderen Gesetzen folgt als die Struktur der Sache. Zum Beispiel gibt die Logik des induktiven Beweises eben nicht vor, wie der Lernprozeß strukturiert sein soll, in dem sich die SchülerInnen dieses Beweisverfahren im Schulfach Mathematik aneignen sollen. Die Auseinandersetzung darüber ist alt; in den letzten Jahren wurde sie unter dem Stichwort „Abbilddidaktik“ geführt (vgl. Meyer 1980, S. 254–261; Heursen 1986, S. 430f.). Für den Handlungsorientierten Unterricht, in dem ja die gemeinsame Arbeit an einem Handlungsprodukt die Mitte des Unterrichtsprozesses sein soll, bedeutet das: Ein wichtiger Maßstab für das *Lernergebnis*, das die SchülerInnen mit der Arbeit am Handlungsprodukt erarbeiten, ist selbstverständlich sachstrukturelle und logische Exaktheit. Richtschnur des *Lernprozesses* – also des Wegs hin zum *Lernergebnis* – muß aber primär die Angemessenheit in psychologischer und lerntheoretischer Hinsicht sein. Die Gültigkeit sachstrukturell-logischer Überlegungen ist damit nicht außer Kraft gesetzt – aber sie dürfen nicht umstandslos auf den Lernprozeß abgebildet werden.

### Vielfältiger Wechsel der „Symbolisierungsformen“

Das wichtigste Symbolisierungssystem (zum Begriff vgl. Scheller 1981, S. 61–65 und S. 74–79), mit dessen Hilfe wir Sachverhalte und unsere Erfahrungen mit der Welt „auf den Begriff“ bringen und uns mit anderen Menschen darüber verständigen können, ist die Sprache. Diese Dominanz der Sprache als Symbolisierungssystem verdeckt, daß es aber viele andere Möglichkeiten gibt, Inhalte und Erfahrungen zu beschreiben und sich über sie zu verständigen. Sie können in mündlicher Rede beschrieben werden, aber auch schriftlich, durch eine Schemazeichnung, in Bildern oder Fotografien, durch ein Rollenspiel, ein szenisches Spiel, einen Film, mit Hilfe eines „Standbilds“, durch ein mathematisches Modell, durch eine tabellarische Auflistung, durch ein Spiel und durch viele andere Symbolisierungsformen mehr. „Solche Symbolisierungsformen bilden Erlebnisse und Wirklichkeit nicht einfach ab, sondern strukturieren und interpretieren sie in bestimmter Weise“ (Scheller 1981, S. 75). Deshalb kann die jeweils gewählte Symbolisierungsform ein Schlüssel sowohl zur gemeinsamen Erarbeitung eines thematischen Sachzusammenhangs als auch zur Einbeziehung und Aufarbeitung der Erfahrungen sein, die die SchülerInnen zum Thema immer schon mitbringen.

Verschiedene Symbolisierungsformen erlauben die Thematisierung jeweils verschiedener Aspekte eines Sachzusammenhangs oder der gemachten Erfahrungen. Deshalb ist der gezielte und vielfältige Wechsel der Symbolisierungsformen (vgl. Jank/Meyer 1991, S. 360 f.) sehr gut dazu geeignet, einen Sachverhalt oder eine Erfahrung von einer anderen Seite zu beleuchten, neue Aspekte daran freizulegen, die Erfahrungen mit einer Sache zu erweitern und zu vertiefen, eine Fertigkeit auf verschiedene Weise zu üben oder angeeignetes Wissen stärker kognitiv mit anderen Wissensbeständen zu vernetzen und auf diese Weise sicherer zu verankern. Gemeint ist mit dem Wechsel der Symbolisierungsform die Umarbeitung, Übersetzung, vielleicht auch manchmal Verfremdung eines Sachverhalts oder einer Erfahrung von einer Form der Darstellung in eine andere Darstellungsform. Das reicht von ganz einfachen und kleinen, alltäglichen Beispielen, die ohne Probleme im Unterricht realisiert werden können, bis hin zu komplexen Darstellungsformen. Viele einfache Beispiele solcher Wechsel der

Symbolisierungsformen praktizieren erfahrene LehrerInnen ohnehin täglich, etwa wenn eine schriftlich vorliegende Tabelle mit statistischen Daten im Sozialkundeunterricht verbal erläutert wird oder wenn eine chemische Verbindung unter Verwendung der entsprechenden Symbole in einem Tafelbild visuell dargestellt wird. Meist dominiert hier in der alltäglichen Unterrichtspraxis aber wiederum die Sprache. Deshalb gehe ich davon aus, daß auch auf dieser Ebene sich der Anteil solcher Wechsel der Symbolisierungsform erhöhen ließe, wenn gezielt Symbolisierungsformen jenseits sprachlicher Ausdrucksweisen eingesetzt würden: Visualisierungen in Bildern oder Schemata; Übersetzungen in Bewegungsabläufe, Szenen, Rollenspiele u.ä.; Verfremdungen durch Karikaturen, Kabarett, Betonung von Extremen usw. Komplexe Symbolisierungsformen können größere Vorhaben sein, in denen z. B. soziale Konflikte in eine Folge von Szenen umgestaltet werden, die die SchülerInnen entwerfen und spielen, oder in denen ein physikalischer, chemischer oder biologischer Prozeß mathematisiert und in ein Computerprogramm umgeformt wird, das den Prozeß modellhaft abbildet.

Gemeinsam ist solchem Wechseln der Darstellungs- bzw. Symbolisierungsformen – ob ganz klein und bescheiden oder ob in einem großen Projekt –, daß die Umgestaltung die Berücksichtigung zweier Aspekte erzwingt:

- Einerseits muß die Struktur der Sache, die umgestaltet werden soll, geklärt werden, um zu einer sachlich richtigen Darstellung zu kommen (*Sachaspekt*). Wer die Sache nicht verstanden hat, kann sie auch nicht richtig darstellen.
- Andererseits muß bei einer solchen Umgestaltung berücksichtigt werden, daß andere sie ja verstehen und nachvollziehen können sollen – das ist der *Kommunikationsaspekt*. Wer den Sachverhalt nicht angemessen darstellt, wird nicht verstanden werden. Es muß also von vornherein berücksichtigt werden, wie die neue, umgeformte Darstellung auf das Publikum (Mitschüler, Lehrer, ...) in der bestimmten Situation, in der die neue Darstellung präsentiert wird, wirkt oder wirken könnte.

Ein Beispiel: Wenn eine Arbeitsgruppe wichtige Ursachen und Stationen der historischen Entwicklung hin zum Ersten Weltkrieg zur Darstellung im Plenum zusammenfassen soll, dann wird zur *sachlichen Richtigkeit* wohl u.a. die Unterscheidung von Ursachen und Auslösern gehören müssen, und dann wird zur *Angemessenheit der Darstellung* eher ein Schaubild an der Tafel gehören als eine schriftliche Darstellung über fünf oder sechs Seiten oder ein Rollenspiel zum Attentat in Sarajewo.

Entscheidend ist nun m.E. für Handlungsorientierten Unterricht, daß solche Wechsel der Symbolisierungsformen *nicht* der Lehrer vollzieht (wie etwa im Frontalunterricht üblich, z. B. wenn der Lehrer ein Tafelbild entwickelt oder gar eine fertige Folie projiziert), sondern daß die SchülerInnen selbst die Umgestaltung planen und ausführen. Denn dann erst wird es möglich (im Selber-Tun), Sinnstrukturen im Thema zu entdecken, nachzuvollziehen, neu zu interpretieren und aktiv zu gestalten.

### Wechsel zwischen „Vertiefung“ und „Besinnung“

Ein anderer Aspekt: Als Konsequenz aus der Tatsache zunehmender Ablenkungsbereitschaft, Unruhe und Konzentrationsschwäche der SchülerInnen forderte ich oben mehr Differenzierung, stärkere Berücksichtigung der einzelnen SchülerInnen in ihrer Individualität, Einbeziehen von Formen und Verfahren etwa des problemlösenden Unterrichts usw. Aber: Alle diese Maßnahmen, so sinnvoll sie auch als Reaktionen auf verstärkte Unruhe in der Klasse sein mögen, können selber, anstatt der Unruhe entgegenzuwirken, eine Zunahme von Unruhe bewirken, z.B. weil sie häufigere Wechsel der Sozialformen, Aktionsformen, Symbolisierungsformen usw. mit sich bringen. Dann findet zwar mehr „action“ statt, aber es sind Zweifel



daran erlaubt, ob das immer auch inhaltlich und unterrichtsmethodisch sinnvoll und zu rechtfertigen ist. Diese Gefahr wird noch verstärkt durch eine Entwicklung in den Fachdidaktiken, in den Schulbüchern und in der Lehrerbildung beider Phasen, die vor rund 20 bis 30 Jahren begann und damals mit der Expansion und Umstrukturierung der Lehrerbildung in der Bundesrepublik verbunden war: Wir haben uns zunehmend mehr darauf konzentriert, interessante, die SchülerInnen motivierende Einstiege zu finden, vielfältige Materialien und Medien einzusetzen, Bezüge zum Leben außerhalb der Schule aufzunehmen, problemorientiert zu arbeiten usw., kurz: vielfältig und anregend zu unterrichten und ein zügiges Tempo vorzulegen, damit das Interesse und die Aufmerksamkeit der SchülerInnen nicht erlahmen und keine Langeweile eintritt, die die SchülerInnen zu mehr oder weniger produktiven oder unproduktiven Nebentätigkeiten einlädt. Horst Rumpf hat die Entwicklung hin zu solchen (vermeintlichen) „Lernschnellwegen“ mehrfach kritisiert (vgl. etwa 1986, S. 101–135). Dagegen haben Aspekte des Lernens an Gewicht verloren wie: üben und wiederholen, in aller Ruhe eine Fragestellung ausleuchten, den eigenen (Vor-)Erfahrungen der SchülerInnen mit den Themen sensibel nachspüren, Erfahrungen und Erkenntnisse wachsen zu lassen, anstatt sie im Schnellverfahren in die Schüler hinein zu implantieren.

So etwas braucht natürlich Zeit (die in der Schule immer Mangelware ist, nicht zuletzt durch die überfüllten Lehrpläne). Es braucht aber auch eine andere Gestaltung des Unterrichtsprozesses, nämlich einen gezielten Wechsel zwischen Phasen der Erarbeitung von neuen Inhalten und des Sich-setzen-Lassens, Verdauens, Übens und Anwendens.

Johann Friedrich Herbart hat am Beginn des 19. Jahrhunderts mit der Forderung nach dem Wechsel zwischen „Vertiefung“ und „Besinnung“ darauf aufmerksam gemacht, daß jedes Lernen von Neuem auch Zeit braucht, sich in das schon Bekannte einzulagern und sich mit dem schon Bekannten zu verbinden. Ich will weder Herbarts vier Stufen des Unterrichtsprozesses wiederbeleben noch die Formalstufen der Herbartianer im späteren Verlauf des 19. Jahrhunderts; ich kann und will hier auch nicht die vielschichtige Verknüpfung der vier Stufen mit der gesamten pädagogischen Theorie Herbarts aufgreifen oder nachzeichnen. Ich erinnere hier an die Stufen, weil mir dies die Darstellung des von mir Gemeinten erleichtert, weiß aber sehr wohl, daß ich zwar die Terminologie Herbarts benutze, nicht aber den theoretischen Zusammenhang, in dem sie bei Herbart stand:

Herbart unterschied die

- |                             |  |
|-----------------------------|--|
| I. ruhende Vertiefung:      | „Klarheit“ soll die zum Thema schon vorhandenen Vorstellungsgehalte der SchülerInnen ins Bewußtsein heben und ordnen,  |
| fortschreitende Vertiefung: | „Assoziation“ soll die neuen Vorstellungsgehalte einbringen und mit den schon vorhandenen verbinden, also „assoziiieren“,  |
| II. ruhende Besinnung:      | „System“ soll die begriffliche, systematische Ordnung der alten und assoziierten neuen Vorstellungsgehalte leisten, damit sie geistig verarbeitet werden können, |
| fortschreitende Besinnung:  | „Methode“ soll schließlich das Gelernte in die Anwendung und in den Gebrauch (z. B. durch Übung oder Gewöhnung) überführen.                                      |

Mir scheint, daß wir – in dieser veralteten Terminologie gesprochen – zuviel Wert legen auf die Stufe der Assoziation, aber zu wenig Wert auf die anderen Stufen (vgl. Jank/Meyer 1991, S. 345f.). Und ich meine, daß der gezielte Wechsel zwischen vertiefenden, informierenden oder erarbeitenden Phasen einerseits und Phasen der Besinnung, des „Sich-setzen-Lassens“, der

Übung, des Anwendens der neuen Kenntnisse und erworbenen Erfahrungen andererseits auch ohne große Veränderungen der Schulstruktur oder der Lehrpläne von jeder Lehrerin und von jedem Lehrer machbar ist – dazu bedarf es nämlich bloß der gezielten Berücksichtigung solcher Phasen der „Besinnung“ bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung.

### Schülererfahrungen als Ausgangs- und Zielpunkt

Ich habe die Definition des Handlungsorientierten Unterrichts oben (S. 18) erweitert um den Zusatz: „Handlungsorientierter Unterricht geht von den immer schon mitgebrachten Erfahrungen der Schüler aus...“. Damit ist natürlich mehr gemeint als die subjektiven Interessen, die die SchülerInnen zu artikulieren vermögen. D.h.: Handlungsorientierter Unterricht müßte versuchen, auch über die artikulierten Interessen der SchülerInnen hinaus ihre Erfahrungen mit dem Unterrichtsinhalt bzw. -gegenstand, die sie immer schon mitbringen, zur Kenntnis zu nehmen und sich gemeinsam über sie zu verständigen. Das ist nicht leicht: Vielfach sind diese Erfahrungen gar nicht bewußt oder können von den SchülerInnen nicht artikuliert werden. Für diesen „Erfahrungsbezug“ im Unterricht hat Scheller (1981) ein Konzept mit vielen Unterrichtsbeispielen und Anregungen für die Praxis vorgelegt. Er fordert, die körperlichen, sinnlichen, kognitiven und sozialen Erfahrungen der SchülerInnen und LehrerInnen, ihre Gefühle, Phantasien und Haltungen gegenüber den Unterrichtsthemen zum Ausgangs- und Zielpunkt von Unterricht zu machen und für die Identitätsbildung der SchülerInnen zu nutzen. Bei solcher intensiver Arbeit an den eigenen Erfahrungen der am Unterricht Beteiligten ist übrigens Behutsamkeit vonnöten: Sie setzt voraus, daß die Erfahrungen der anderen ernst genommen werden, daß zugelassen wird, daß ihre Einbeziehung möglicherweise auf die Erarbeitung eines gemeinsamen Handlungsergebnisses unberechenbare Einflüsse ausübt, und daß gegebenenfalls auch darauf verzichtet wird, bestimmten Erfahrungen über Hemmschwellen und Schamgrenzen hinaus und in Intimsphären hinein nachzuspüren. Ich meine, daß dieser Aspekt der Aufarbeitung der Schüler- und Lehrererfahrungen mit den Inhalten und Gegenständen des Unterrichts bei Meyer noch zu wenig Platz hat.

### Offene Fragen zur bildungstheoretischen Fundierung

Ich hatte die Definition Handlungsorientierten Unterrichts (s. S. 28) weiter ergänzt: „...geht von den Erfahrungen der SchülerInnen aus und *erweitert und ergänzt diese planmäßig* mit dem Ziel selbständigen, eigenverantwortlichen Handelns.“ Eine planmäßige Erweiterung und Ergänzung der Erfahrungen setzt die Klärung der Frage voraus, *welche* Erfahrungen denn mit Hilfe *welcher* Inhalte und *welcher* Gegenstände in *welche* Richtung erweitert und ergänzt werden sollen – sie setzt also die Klärung materialer Fragen des Unterrichts voraus. Die Ziele und Inhalte des Handlungsorientierten Unterrichts müssen deshalb konkreter als bloß mit den formalen Zielen „Selbstbestimmung des Handelns“ und „gemeinsame Gestaltung eines Handlungsprodukts“ gefaßt werden: Sie müssen auch material, also inhaltlich bestimmt werden, um zu einer Planmäßigkeit der Erfahrungserweiterung und -ergänzung zu kommen. Mit anderen Worten: Handlungsorientierter Unterricht muß bildungstheoretisch fundiert werden. Genau diese Fundierung aber fehlt bis heute weitgehend (Ansätze etwa bei Jank/Meyer 1991, S. 371–373). Ich bin sicher, daß diese Fundierung ohne fachliche bzw. fachdidaktische Konkretisierung nicht gelingen kann; mit dieser Konkretisierung ist aber jeder Allgemeindidaktiker überfordert, denn er kann dafür nicht mehr als einen allgemeinen Rahmen vorschlagen. Ansätze für Konkretisierungen gibt es, wenn ich recht sehe, viele, die zum Teil eher fachbezogen (etwa Nykrin 1978), zum Teil eher schulartbezogen (etwa Gmelch 1987) oder schulstufenbezogen sind (Konzepte „Offenen Unterrichts“), oder die aus Initiativen von LehrerInnen vor Ort entstanden und nicht dokumentiert und publiziert wurden. Was aber noch weitgehend fehlt, ist die Integration solcher Ansätze zu einer auch material begründeten Gesamtkonzeption.

## Offene Fragen zur Orientierung hin auf ein Handlungsprodukt

Schließlich sehe ich ein ungelöstes Problem in der Erarbeitungsphase: Die Orientierung hin auf das Handlungsprodukt „aktiviert“ sozusagen nur einen Teil dessen, was am jeweiligen Inhalt und Gegenstand des Unterrichts gelernt werden kann. Es gibt aber vielleicht auch Aspekte des Inhalts, deren Bearbeitung z. B. der Lehrplan vorschreibt, oder die aus sachstrukturellen Überlegungen heraus auch bearbeitet werden sollten, oder die mir als Lehrer vielleicht ein Anliegen sind und die ich vermitteln möchte. Ein Beispiel: In einer handlungsorientiert geplanten Unterrichtseinheit ausgehend vom Fachunterricht im Fach Chemie wird mit den SchülerInnen als Handlungsprodukt vereinbart, Kosmetika selbst herzustellen, z. B. pflegende Hautcremes oder einen Lippenstift. Die SchülerInnen interessiert dann wohl vor allem: Wie macht man das, was braucht man dazu? Sie sind aber vermutlich weniger interessiert an der Klärung der fachwissenschaftlichen chemischen Grundlagen der Frage, wie und unter welchen Bedingungen Wasser und Fette miteinander vermischt werden können. Das ist mit der Formulierung gemeint, das Handlungsprodukt „aktiviere“ sozusagen nur einen Teil der zum Thema gehörenden wichtigen Inhalte. Fraglich bleibt, ob und in welcher Weise die Fragestellungen und Inhalte, die jenseits der deklarierten Schülerinteressen liegen, in den Unterricht einbezogen werden können und sollen.

## Strategie der kleinen Schritte

Wer in der Schulpraxis steht, weiß, daß die oben genannten Forderungen nach Individualisierung und Handlungsorientierung im Unterricht nicht so ohne weiteres zu verwirklichen sind. Um nur einige Hemmschuhe zu nennen: Hoher Zeitaufwand bei der Vorbereitung (Alternativen bedenken, Materialien vorbereiten, langfristig planen usw.), Probleme mit der Stofffülle und mit der Leistungsmessung, die Individualisierung übersteigt die Kräfte jeden Lehrers, wenn er acht oder zehn Klassen und 250, 300 oder noch mehr SchülerInnen unterrichtet, die oben angedeutete Methodenvielfalt kann Unruhe und Hektik in den Unterricht tragen und so unbeabsichtigt Unterrichtsprobleme verstärken, zu deren Vermeidung sie eigentlich beitragen sollte usw. Wer seinen Unterricht komplett auf das Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts nach Meyer umstellen wollte, würde sich und seine SchülerInnen hoffnungslos überfordern und schnell scheitern. Dennoch müssen wir uns aber, so der für mich zwingende Schluß aus den Ergebnissen, die ich zu Beginn vorgetragen habe, um eine veränderte Lehr- und Lernkultur in der Schule und um ein verändertes Schulleben bemühen. Deshalb plädiere ich für eine Strategie der kleinen Schritte. Es muß nicht gleich ein größeres Projekt mit einem gemeinsam angestrebten Handlungsprodukt sein (z. B. eine Schulzeitung mit Informationen, Meldungen und Meinungen zum Thema „Umweltschutz fängt an unserer Schule an“). Auch im Unterrichtsalltag läßt sich mehr Handlungsorientierung verwirklichen als es auf den ersten Blick scheint. Viele der oben (S. 24 f.) genannten methodischen Ideen lassen sich auch für sich, ohne Einbettung in das gesamte Konzept und ohne großen Vorbereitungsaufwand im Unterricht verwirklichen, etwa „mehrkanalige“ bzw. „multisensorische“ Präsentation (z. B. unterstützende Visualisierungen in Form eines Tafelbilds oder einer Projektion usw.), spielerisch-handelnde Übungsformen (z. B. Üben der Tonleiter im Musikunterricht durch Aufbauen einer „lebendigen“ Tonleiter, in der acht Schüler je einen Tonleiter-Ton übernehmen usw.), Entspannungsphasen und Phasen körperbetonter Bewegung einbeziehen u. a. m. Wer bereits Routine in der Einbeziehung solcher „Elemente der Handlungsorientierung“ in den Unterricht hat, kann einen Schritt weitergehen und je Halbjahr oder Schuljahr eine nicht allzu lange Projektphase durchführen oder andere Elemente der Handlungsorientierung weiter ausbauen.

Daraus resultieren übrigens auch Konsequenzen für die Lehrerbildung in den beiden Ausbildungsphasen: Wir können und dürfen nicht von unseren Studierenden, AnwärterInnen oder

ReferendarInnen erwarten, daß sie solche Veränderungen in Richtung Handlungsorientierten Unterrichts in ihrem eigenen Unterricht praktizieren, wenn wir sie zuvor nur theoretisch darüber belehrt haben. Vielmehr müssen wir selbst an der Hochschule bzw. im Seminar unseren eigenen Unterricht so gestalten, daß sie das, was wir von ihnen erwarten, in unserem Unterricht am eigenen Leib erfahren können.

### „Zuviel desselben“ ist ungesund

Zum Schluß ein Hinweis auf ein Buch von Dieter Baacke über „Die 6- bis 12jährigen. Eine Einführung in Probleme des Kindesalters“. Er liest in seiner Studie auch uns Pädagogen die Leviten und schließt mit einem Appell, der alles, was ich Ihnen heute vorgetragen habe, relativiert und auf seine richtigen Dimensionen zurechtstutzt:

„Das Problem der Pädagogik und insbesondere ihrer Abteilung Erziehung besteht darin, daß sie zu Übertreibungen neigen, und das ist eher schädlich für den, auf den hin Pädagogik/Erziehung handeln. ...Allzu behütende und kontrollierende Erziehungspraktiken sind ebenso problematisch wie antiautoritäre Hoffnungen auf Befreiung des Kindes durch Rousseausches Vertrauen auf zivilisierende Kräfte, die der ‚kleine Wilde‘ aus sich selbst entbindet. ... Überbehütung (starke Elternbindung, Verwöhnung usw.) ist ebenso falsch wie Vernachlässigung ... Einige fordern ‚Konsequenz in der Erziehung‘ (keine Unsicherheiten zeigen, Übereinstimmung von Vater und Mutter sowie Lehrer in allen wesentlichen Erziehungsgrundsätzen). Aber auch dies kann problematisch sein, übertreibt man das (in seinen Ansätzen vernünftige) Prinzip. ... Welche Erziehungstheorie, welche Erziehungspraxis man sich auch vornimmt: Immer beobachten wir eine Neigung von ‚zuviel desselben‘, und richtig für die Kinder und den Umgang mit ihnen ist das gerade Gegenteil: Nicht zuviel desselben“ (Baacke 1,5984, 309–311).

### Literatur:

- Aebli, Hans: Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart (Klett-Cotta) 1980, 1981
- Baacke, Dieter: Die 6- bis 12-jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. Weinheim und Basel (Beltz) 1984
- Bauer, Karl-Oswald/Hünert, Monika/Zimmermann, Peter: Sozialisation via Kabel und Bildschirm - Wie Jugendliche elektronische Medien benutzen und beurteilen. In: Rolff/Klemm/ Tillmann 1986, S. 152–182
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1986
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: Das ganz normale Chaos. Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandtschaft. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. 7-8/1994, S. 6–10
- Behne, Klaus-Ernst: Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks. Regensburg (Gustav Bosse Verlag) 1986
- Berg, Christa (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1991
- Bertram, Hans: Auswirkungen der veränderten Familienstruktur. In: Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung (46) 1992, S. 271–280
- Bohnsack, Fritz: Veränderte Jugend - veränderte Schule? In: Bohnsack, Fritz/Nipkow, Karl-Ernst: Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung? Münster (Comenius Institut) 1991, S. 9–55
- Bovet, Gislinde/Huwendiek, Volker (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin 1994

- Buck, Günther: Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion (1967). 3., um einen dritten Teil erw. Aufl., Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1989
- Cloer, Ernst: Veränderte Kindheitsbedingungen – Wandel der Kinderkultur. Aufgaben und Perspektiven für die Grundschule als Basis der Bildungslaufbahn. In: Die deutsche Schule (84) 1992, S. 10–27 (= Cloer 1992a)
- Cloer, Ernst: Wandel der Kindheit und Jugend. Auswirkungen auf die Hauptschule. In: Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung (46) 1992, S. 24–29 und 32 (= Cloer 1992b)
- Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß (1930). 3., erg. Aufl., Heidelberg (Quelle&Meyer) 1955
- Ferchhoff, Wilfried: Jugend und Jugendforschung – Jugendkulturen unter der Lupe der Wissenschaft. In: Die Realschule. Zeitschrift für Schulpädagogik und Bildungspolitik (100) 1992, S. 25–28
- Fischer, Arthur/Fuchs, Werner/Zinnecker, Jürgen: Jugendliche + Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell. 5 Bände. Opladen (Leske+Budrich) 1985
- Fischer, Arthur/Zinnecker, Jürgen: Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im Vereinigten Deutschland. Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell. 4 Bände. Opladen (Leske+Budrich) 1992
- Fischer, Wilfried: Zur Situation des Musikunterrichts in der Hauptschule. In: Musik und Bildung (21), 10./1989, S. 558–564
- Fölling-Albers, Maria (Hrsg.): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule (= Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 75). Frankfurt/M. (Arbeitskreis Grundschule) 1989
- Fölling-Albers, Maria: Schulkinder heute. Auswirkungen auf Unterricht und Schulleben. Mit Beiträgen von Siegrun Horn, Arnulf Hopf, Egon Schießl. Weinheim und Basel (Beltz) 1992
- Fölling-Albers, Maria: Der Individualisierungsanspruch der Kinder – eine neue pädagogische Orientierung „vom Kinde aus“? In: Neue Sammlung (33), 1993, S. 465–478
- Gmelch, A.: Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen. Ein Beitrag zu einer berufsorientierten Didaktik der Hauptschule. Frankfurt/M. usw. 1987
- Greil, Josef/Kreuz, Anton: Sind Schüler heute anders als früher? Beobachtungen und Erfahrungen aus dem Schulalltag. In: Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung (44) 1990, S. 486 f.
- Grundmann, Matthias/Huinink, Johannes: Der Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisationsbedingungen von Kindern. Situation, Trends und einige Implikationen für das Bildungssystem. In: Zeitschrift für Pädagogik (37) 1991, S. 529–554
- Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 1986
- Hage, Klaus/Bischoff, Heinz/Dichanz, Horst/Eubel, Klaus-D./Oehlschläger, Heinz-Jörg/Schwittmann, Dieter: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen (Leske + Budrich) 1985
- Harms, Gerd/Preissing, Christa (Hrsg.): Kinderalltag. Beiträge zur Analyse der Veränderung von Kindheit. Berlin (FIPP-Verlag) 1988
- Haun-Just, Marianne: Ganzheitliche Lehr-Lernkonzepte am Beispiel der Suggestopädie. In: Bovet/Huwendiek 1994, S. 337–360
- Hennen, Manfred: Kindheit, Jugend und Schule im Wandel moderner Gesellschaften. In: Pädagogische Rundschau (45) 1991, S. 539–560
- von Hentig, Hartmut: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München und Wien (Carl Hanser Verlag) 1993

- Heursen, Gerd: Fachdidaktik. In: Haller, Hans-Dieter/Meyer, Hilbert (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hrsg. von Dieter Lenzen, Bd. 3). Stuttgart (Klett-Cotta) 1986, S. 427-439
- Hunneshagen, Karl-Heinz/Leutert, Hans/Schulz, Manfred: Erfassen von Erfahrungen, Wirkungen und Problemen im Prozeß der Realisierung des neuen Lehrplanwerkes in der Unterrichtspraxis in den Klassen 5 bis 10. Forschungsbericht zur Praxisanalyse in Karl-Marx-Stadt vom 21.-25.3.1988. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Institut für Didaktik. Berlin 1988
- Hurrelmann, Bettina: Kinderwelten in einer sich verändernden Medienumwelt. Eine Untersuchung zum veränderten Seh- und Leseverhalten. In: Berg 1991, S. 270-294
- Huwendiek, Volker: Lehrer-Probleme im Schulalltag: Aggressionen und Störungen. In: Mitteilungen des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiter e.V. 2/1992: Erziehung und Schule heute. Rinteln (Merkur) 1992, S. 20-33
- Jank, Werner: Unterricht, erfahrungsbezogener. In: Haller, Hans-Dieter/Meyer, Hilbert (Hrsg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts (= Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hrsg. von Dieter Lenzen, Bd. 3). Stuttgart (Klett-Cotta) 1986, S. 594-600
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt/M. (Scriptor) 1991
- Kern-Felgner, Erika: Schulschwierigkeiten. In: Bovet/Huwendiek 1994, S. 421-446
- Kube, Bernhard: Was den Musikunterricht in der Regelschule so schwer macht!. In: Musik in der Schule (43), 3/1992, S. 147-149
- Langefeld, Jürgen: Schulpädagogische Antwortsuche zur Jugendsoziologie. In: Die Realschule (100) 1992, S. 37-43
- Liebau, Eckart: Jugend gibt es nur im Plural. In: Pädagogik (42), 7-8/1990, S. 6-9
- Litt, Theodor: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems (1927). Stuttgart (Klett) 1956
- Meyer, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts. (Scriptor) 1980
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. I: Theorieband; II: Praxisband. Frankfurt/M. (Scriptor) 1987
- Miller, Reinhold: Was wissen wir von unseren Schülern? In: Pädagogik (44), 7-8/1992, S. 6-9
- Neisser, Ulric: Kognition und Wirklichkeit. Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie. Stuttgart (Klett-Cotta) 1979
- Nykrin, Rudolf: Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept - Argumente - Bilder. Regensburg (Bosse) 1978
- Postman, Neill: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/M. 1983
- von Recum, Hasso: Schule im sozialkulturellen Wandel. In: Die deutsche Schule (84) 1992, S. 388-405
- Rolff, Hans-Günter/Klemm, Klaus/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Jahrbuch für Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 4. Weinheim und Basel (Beltz) 1986
- Rolff, Hans-Günter/Bauer, Karl-Oswald/Klemm, Klaus/Pfeiffer, Hermann (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 6, München 1990
- Rolff, Hans-Günter/Zimmermann, Peter (Hrsg.): Neue Medien und Lernen. Herausforderungen, Chancen und Gefahren. Weinheim und Basel (Beltz) 1985
- Rolff, Hans-Günter/Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter (1985). Überarb. Neuausg., Weinheim, Basel (Beltz) 1990
- Roth, Heinrich: Die „originale Begegnung“ als methodisches Prinzip (1949). In: Ders.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover (Schroedel) 1957

- Rumpf, Horst*: Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt. Weinheim und Basel (Beltz) 1986
- Scheller, Ingo*: Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Königstein/Ts. (Scriptor) 1981
- Schmidbauer, Michael/Löhr, Paul*: Der Markt der kommerziellen Kindermedien. Eine Dokumentation. München usw. (K.G.Saur) 1985
- Seydel, Otto*: „Ich weiß, daß ich nichts weiß.“ Oder: Wenn ich etwas über Schüler wissen will, muß ich mich selber kennen. In: *Pädagogik* (44), 7-8/1992, S. 10-13
- Spanhel, Dieter*: Schulkind und Erziehungsauftrag heute. Grundzüge der Alltagswelt unserer Schulkinder und Konsequenzen für den Erziehungsauftrag der Schule. In: *Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung* (44) 1990, S. 445-449
- Terhart, Ewald*: Selbständigkeit. Notizen zur Geschichte und Problematik einer pädagogischen Kategorie. In: *Pädagogik* (42), 6/1990, S. 6-9
- Tillmann, Klaus Jürgen*: Schulzeit und Jugendalter - zum Wandel von Sozialisationsprozessen seit 1960. In: *Rolff/Klemm/ Tillmann* 1986, S. 125-151
- Ulrich, Klaus*: Im Spannungsfeld sozialer Beziehungen. Eine qualitative Untersuchung der Interaktionsbelastungen von Lehrerinnen und Lehrern im Schulalltag. In: *Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung* (46) 1992, S. 194-200
- Vester, Frederic*: Denken, Lernen, Vergessen. München (dtv), 6. Aufl., 1980
- Vollbrecht, Ralf*: Kinder und Jugendliche in Familie, Schule, Jugendkulturen und Konsumwelten. In: *Die Realschule. Zeitschrift für Schulpädagogik und Bildungspolitik* (100) 1992, S. 20-24
- Wagenschein, Martin*: Verstehen lehren. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch (1968). 7., durchges. Aufl., Weinheim und Basel (Beltz) 1982
- Wiater, Werner*: Müssen Lehrer heute auch Sozialpädagogen sein? In: *Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung* (47) 1993, S. 559-562
- Wollenweber, Horst*: Modernisierungsprozesse in Gesellschaft und Wirtschaft als Herausforderung für schulische Bildungs- und Erziehungsarbeit. In: *Pädagogische Rundschau* (48) 1994, S. 3-26
- Wopp, Christel*: Offener Unterricht. In: *Jank/Meyer* 1991, S. 322-335
- Zöpfl, H./Seibert, N./Serve, H.J.*: Veränderte Kindheit - veränderte Jugend - erzieherische Aufgaben. In: *Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung* (44) 1990, S. 492-495